O EXERCÍCIO DA CULTURA DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A PRÁTICA DO PROFESSOR: A COESÃO DESEJÁVEL

Maria Cândida Mendes Forte/FCAT
m-candida@superig.com.br/ mcandida@ufpa.br

É evidente que, nos últimos tempos, a crescente expansão de contextos, de metodologias e de procedimentos no encaminhamento para a superação de situações geradoras de crises e conseqüentes tomadas de decisão, permeia diferentes âmbitos sócio-políticos, culturais e educacionais. Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior latino-americanas que enfrentam esses desafios têm instituído em suas agendas, pesquisas e discussões acadêmicas que configuram a necessidade de uma profunda transformação cultural e institucional que acompanhe as mudanças das condições de vida contemporânea. Na percepção de Fried Schnittman, D.e Schnittman, J.(2000), essas mudanças formam parte do percurso, em construção, para o futuro de uma cultura que permita operar em um mundo onde a interconexão e a transformação aumentem no cotidiano dos sujeitos sociais.

No âmbito da Educação Superior Brasileira e sob a óptica do marco de novos paradigmas do conhecimento, entendemos o exercício da Cultura da Auto-Avaliação Institucional e as Práticas Educativas do Professor, como vivências e espaços intermediários institucionais, entre alunos e professores, em sala de aula; coordenadores de curso, como responsáveis pelo cumprimento de seus projetos pedagógicos curriculares; equipes da administração superior, através da definição e garantia de implementação de suas políticas e programas institucionais; técnicos e pessoal administrativo, através dos serviços de atendimento às condições necessárias para o adequado desenvolvimento dos cursos oferecidos, enfim, vivências e espaços geradores e facilitadores do desenvolvimento de processos de construção de novos objetivos e práticas mais eficientes e criativas.

Neste artigo remetemos o objeto de nossas reflexões, para a esfera da Educação Superior, dentro do contexto educacional brasileiro. A perspectiva traçada neste campo deriva de minhas experiências como docente e pesquisadora na área da formação de professores e responsável por diversos cargos e funções da administração superior da Universidade Federal do Pará/UFPA, no período de 1970 a 1995. Atualmente, na função de Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação/CPA[1] de uma Instituição de Ensino Superior/IES, na Região Metropolitana de Belém.

Na convicção de que as dimensões e as práticas educativas são, por sua própria natureza humana e comunicativa, de extraordinária complexidade técnica e científica, toda ação educativa está sempre sujeita a inúmeras variáveis que a condicionam. Em toda prática pedagógica intervêm elementos que não se pode controlar e muito menos uniformizar. Ou seja, a característica básica da ação pedagógica é a grande quantidade de decisões que professores, coordenadores dos cursos, responsáveis pelas equipes técnicas e pedagógicas e gestores da Instituição precisam adotar e também pelas singularidades de cada situação didática. Os professores e os alunos são diferentes, e os contextos sociais heterogêneos, logo, os efeitos educativos também serão únicos, originais e diferentes.

Por mais que se tente dar uniformidade aos resultados, mediante a apresentação quantitativa, sempre haverá, atrás de cada número, uma pessoa que se desenvolve, amadurece e aprende singularmente. Com esse entendimento, mais que uma teoria educativa de simplicidade positivista, necessitamos de uma teoria da complexidade dos problemas educativos.

Porém, a complexidade dos problemas educativos não deriva apenas da singularidade das pessoas e dos contextos, mas também da diversidade dos efeitos. Em toda ação educativa, aparecem sempre efeitos não-desejados e objetivos não-previstos: quando os alunos saem das IES, com um título, não apenas superaram os exames e adquiriram conceitos, mas

---

[1] Criado pela Lei n° 10.861/2004/ MEC/INEP, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES** determina, em seu Artigo 11, "a constituição de Comissões Próprias de Avaliação/CPAs, no âmbito de cada Instituição de Ensino Superior/IES, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição".

também levam uma bagagem curricular não-explícita que lhes servirá para sobreviver no mundo profissional.

Outro aspecto dessa mesma complexidade do processo educativo refere-se à sua natureza ética e moral. Toda escolha de fins, conteúdos ou métodos, enfim, toda a definição de um Projeto Pedagógico Curricular/PPC de determinado Curso de Graduação contém uma opção ética: as decisões sobre o que vale realmente a pena ser ensinado e, em conseqüência, o que e como deve ser avaliado são, em grande medida, de caráter moral; respondem implícita ou explicitamente a uma forma de valorizar a ação didática e se integram a um sistema educacional que, além de reproduzir os valores sociais dominantes, também produz seu próprio conhecimento pedagógico. Ou seja: as práticas educativas participam do mito da neutralidade e da objetividade (GIMENO J.,1982) dos sistemas educacionais, mito fundamentado na crença de que é possível estabelecer um Projeto Curricular de um dado curso e um sistema de avaliação objetivos (FREIRE, 1990).

A aprendizagem e, conseqüente e simultaneamente, a avaliação devem ser orientadas e dirigidas por esse Projeto Pedagógico Curricular/PPC, como idéia global de princípios e marco conceitual de referência, que concretiza em práticas específicas a educação como projeto social e político, e pelo ensino, o qual deve inspirar-se nele.

Partindo dos pressupostos construtivistas sobre o ensino e a aprendizagem, e levando-se em conta a teoria implícita que ilumina o currículo, deve-se reconhecer que um ensino de qualidade contribui positivamente para a qualidade da aprendizagem e que uma atividade de ensino e de aprendizagem de qualidade garante a qualidade da avaliação.

Do mesmo modo, deve-se reconhecer que uma avaliação de qualidade torna a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem de qualidade. Com essa dimensão é estabelecida uma relação simétrica e equilibrada entre cada um dos elementos que compõem o "currículo total", considerado como meio ideal de aprendizagem e como tempo e lugar de intercâmbio no qual são construídas, cooperativa e solidariamente, as aprendizagens escolares.

Sob essa óptica, a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar. Servindo para *atuar*, encontra-se intimamente articulada com o processo de tomada de decisão. O objetivo e a função da avaliação é apresentar uma síntese das diferentes perspectivas e juízos de valor realizados pelos diferentes atores, partindo do reconhecimento de suas diferenças e até a impossibilidade freqüente de chegar a um consenso nessa matéria. Assim, a posição democrática corresponde a uma adequada representação das perspectivas de todos os segmentos institucionais e de indivíduos, em particular.

A Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, concomitante ao desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos Curriculares/PPCs, específicos de cada Curso de Graduação das Instituições de Ensino Superior, deve ter por objetivo constatar se os aspectos pedagógicos planejados, nesses programas de ensino, estão sendo implementados, conforme foram originalmente concebidos e projetados. Os avaliadores - Coordenadores dos Cursos e a Comissão Própria de Avaliação/CPA, descrevem os eventos e as atividades em realização de tal maneira que quaisquer possíveis deficiências no planejamento de ensino possam ser discernidas, ou, em alguns casos, previstas. Os registros feitos pelos avaliadores de processo também são úteis para análises retrospectivas desses PPCs, possibilitando isolar pontos fortes ou fracos específicos. Essa avaliação há de re-orientar os procedimentos educacionais em uso, ajudando as Coordenações de Curso e Equipe Gestora da Instituição na prevenção e superação das dificuldades porventura encontradas e na perspectiva de construções coletivas para encaminhamentos renovados das experiências educativas.

Na fase de culminância da avaliação, a ênfase dos resultados dessa pesquisa avaliativa em consonância com as políticas do ensino superior chegará às comparações entre as expectativas e as respostas obtidas não somente no seu final mas, durante toda a trajetória avaliativa.

Essa trajetória, dentro do enfoque paradigmático de Pérez Juste (1995), compreende a Avaliação Institucional do Processo Ensino-Aprendizagem, fundamentado em determinados referenciais pedagógicos –

habilidades, conteúdos, estratégias, métodos e resultados desse processo – numa relação de reciprocidade e complementaridade.

A perspectiva da coesão desejável entre a prática avaliativa de professores e alunos e o processo global de auto-avaliação institucional constituir-se-á, portanto, numa sucessão sistemática de coleta de informações sobre as atividades desempenhadas por todos os segmentos da Comunidade Acadêmica, em particular, sobre os PPCs, em sua qualidade, reunindo subsídios para a tomada de decisões, tendo em vista a melhoria, tanto dos programas-fim da IES, como do pessoal implicado – a comunidade acadêmica até a sua extensão à comunidade social em que se insere.

Porém, o ponto crucial em qualquer tipo de enfoque deverá ser a atitude avaliadora participativa *(*GUBA & LINCOLN,1993), assumida pelos envolvidos nesse Processo Global de Auto-Avaliação Institucional, pois, baseada numa filosofia avaliadora, mercê da qual, alunos, professores, coordenadores de cursos, pessoal técnico-administrativo, diretores da Instituição e avaliadores da Comissão Própria de Avaliação/CPA se sintam implicados nos resultados e, portanto, empenhados em ações dirigidas à promoção e ao aperfeiçoamento quantitativo/qualitativo das atividades educativas.

Acreditamos, enfim, que a indissociabilidade entre o político e o pedagógico remete ao inquestionável entendimento de que a proposta de se fazer viva a cultura da avaliação institucional pela coesão dos Projetos Pedagógicos Curriculares/PPCs com a prática da Auto-Avaliação Institucional chegará ao cumprimento do triplo movimento sugerido por Schön (1992) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação o que, necessariamente, perpassará pelo Projeto Pedagógico Institucional/PPI, como Plano Global da IES e como Instrumento Teórico-Metodológico que envolve a construção coletiva do conhecimento.

Dentro de tal dimensão, assume-se, intencionalmente, a perspectiva sistematizadora, nunca definitiva, de um Processo de Planejamento Participativo da Organização do Trabalho Pedagógico.

2. Organização do trabalho pedagógico constituinte do Planejamento Participativo Institucional : uma experiência em construção.

Dentre os três pilares do trabalho pedagógico[2], o trabalho com o conhecimento, entendido como o núcleo central, no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura, constitui-se como a grande finalidade da práxis educativa. Implica tanto a atividade docente quanto a discente já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno. Nosso pressuposto é que este trabalho não pode ser realizado de maneira individualista, alienada e desarticulada. Na percepção da atividade educativa como essencialmente relacional, cabe á Comissão de Avaliação Institucional a responsabilidade de aglutinar equipe gestora, coordenadores de curso e seus professores e alunos[3] em torno de busca do sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da instituição, têm (devem ter) uma profunda articulação.

Sob essa ótica, a nossa busca e compromisso é com a mudança. Como afirma Paulo Freire (1997,p.90) "a própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança". Mudança visa à transformação institucional (e/ou pessoal) para que possa ser fiel às suas opções radicais. Trata-se de uma resposta ao apelo ontológico de *ser mais.* Daí a ênfase às idéias de fluxo, desejo, movimento, sonho, utopia, projeto, mudança, transformação. Sem desprezar o que já foi conquistado, há de se buscar a superação por incorporação (e não a simples negação). Na perspectiva dialética, mudança-conservação constituem um par dialético, uma unidade contraditória: um pólo necessita do outro, um nega o outro, e nesta interação, superam-se. É a expressão que se define como uma atitude diante da realidade o que na expectativa

[2] Os outros dois pilares do trabalho pedagógico são a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal (VASCONCELOS, 2001).

[3] Há de se entender que o trabalho pedagógico no seu autêntico sentido tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da IES.

de Vasconcelos (2004) é o próprio planejamento enquanto *méthodos* dialético de transformação.

Vivemos momentos de profunda ambigüidade, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo. No paradigma emergente, com a transdisciplinaridade existem outros saberes; uma nova forma de relacionamento com a realidade, com as verdades das ciências, possibilitando melhor compreensão da prática, a abertura de novas alternativas de ação, o conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS,1996,p.37) e, no limite, a busca mais autêntica da felicidade (DEMO, 2001).

O movimento de democratização e qualificação da educação é um amplo e complexo processo que tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na instituição. Nesta, a Equipe Diretiva (Direção, Coordenadores de Curso e Diretores dos Serviços Técnico-Administrativos, com o apoio da Comissão Avaliadora Interna) tem um importante papel, dada a sua influência na criação de um clima organizacional favorável. Essa Equipe Diretiva tem por função ser o elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da Instituição, cuidando da gestão das atividades[4]. Assim, o grande desafio é fazer a instituição funcionar pautada num projeto construído coletivamente.

> ... "não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico" (SEVERINO**,** 1992, p.80).

A partir da complexidade do campo implícito da sociologia da avaliação, representado pelas práticas pedagógicas do professor, junto aos alunos, o horizonte que se vislumbra está na dinâmica assumida pela pesquisa avaliativa, sob a responsabilidade da Comissão Avaliadora, que deve ser refletida na organização do trabalho pedagógico, como parte integrante do Planejamento Participativo Institucional. A figura do

[4] Até há cerca de três décadas, as atividades de planejamento e de administração eram conceitualmente distintas; a idéia de gestão procura integrar ambos os processos (*Casassus,* 1999:17).

intelectual orgânico, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento, representa um dos maiores desafios dos avaliadores institucionais.

> "O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente" já que não apenas orador puro (...); da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não chega à "dirigente" (especialista mais político)"(GRAMSCI,1982,p.8).

Nessa concepção, a Comissão Própria de Avaliação/CPA assume o papel do "intelectual orgânico" porque desenvolve um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. De certa forma, tem-se nessa postura a compreensão de uma das funções de uma instância avaliativa institucional, como responsável por refletir sobre os próprios processos de mudança, buscar socializar as tentativas localizadas como tirar princípios que possam orientar as práticas de intervenção, objetivando mudança. Concordamos com Pedro Demo (2000) quando comenta ser interessante notar que encontramos uma farta produção sobre mudanças na literatura empresarial, porém, no campo das instituições de ensino, onde tanto se fala de mudança, são ainda incipientes os estudos e publicações, o que, inclusive, representa um risco, dada a tentativa de se aplicar mecanicamente, a teoria de um campo em outro.[5]

[5] Um exemplo disto foi o fenômeno da "qualidade total".

Hoje, tem-se a convicção da necessidade de pessoas para ajudar a Equipe Diretiva, em particular, os Coordenadores de Curso e seus professores, na coordenação da travessia, não como "iluminados", donos da verdade, mas naquela perspectiva de intelectuais orgânicos. Os professores estão envolvidos com mudanças localizadas, das suas práticas em sala de aula. Há necessidade de pessoas que se dediquem a refletir sobre os próprios processos de mudança. A Comissão de Avaliação Interna pode colaborar na efetividade do exercício dessa cultura, incentivadora de processos contínuos de reflexão conjunta sobre as ações do cotidiano institucional.

Quando analisamos o papel social das instituições de ensino (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação desses avaliadores se dá na área da mediação[6], pois quem está diretamente vinculado à tarefa do ensino, *stricto sensu*, é o professor. Coordenadores de Curso interagem com os professores visando sua relação - diferenciada, qualificada – com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que no fundo o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana dos alunos, dos professores, da coordenação e na perspectiva da avaliação diagnóstica inclusiva, de todos os que compõem a comunidade institucional. A relação coordenador-professor na perspectiva de um processo interativo é muito similar a professor-aluno. Assim como o aluno – e não o professor-, naquele momento da aula, é o foco das atenções em termos de construção do conhecimento, quem vai ter a prática pedagógica em sala é o professor e não o coordenador de curso. Seu papel é, pois, de mediador.

Ao mesmo tempo em que pesquisam e recolhem informações a respeito dos aspectos que compõem as dimensões da auto-avaliação institucional, os avaliadores devem voltar aos segmentos com esses resultados analisados e interpretados, nesse momento, na função de questionadores, provocadores, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento dos grupos, portanto, assumindo um papel de fundamental importância, na

[6] A concepção da mediação utilizada a identifica como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento.

formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (FREIRE,1980), passagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI,1983) ou criação de um novo patamar para o senso comum (BOAVENTURA SANTOS, 1995, p.45).

Uma conseqüente trilha do Processo de Auto-Avaliação Institucional está no sentido educativo a ser incorporado e assimilado pela mantenedora, e membros da administração superior da IES, em função do espaço em que atua a CPA, tanto pela interface que a faz aproximar do "chão da sala de aula" (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração e setores diversos, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente.

Dando mais um passo, nos deparamos com os anseios da comunidade em que a instituição está inserida, encontramos mais um campo de atuação para a pesquisa avaliativa, na medida em que também aí estão envolvidos processos de aprendizagem – formais ou não-formais, aos quais, juntamente com os representantes da sociedade civil organizada, na CPA, a equipe gestora e todos os sujeitos desses processos deverão estar atentos.

Toda relação educativa, seja lá onde se dê, embora não se esgote nele, implica um vínculo epistemológico, o que será objeto de cuidado dessa coordenação de avaliação. É, como afirma Paulo Freire, "a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma teoria de conhecimento que se põe em prática.(..) O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto do conhecimento que interessa diretamente ao supervisor ? Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando" (FREIRE, 1982,p.95).

É possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da Comissão Própria de Avaliação se constata nos processos de aprendizagem onde quer que ocorram. Porém, para que esse papel possa se efetivar na instituição para ajudar a produzir mudanças na prática pedagógica são

necessárias condições objetivas e subjetivas, objeto de análise da próxima abordagem.

3. No Contexto das Práticas Educativas: a formação da cultura da Auto-Avaliação Institucional.

No contexto das práticas educativas, a realidade educacional contemporânea demanda profissionais críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante as aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas experiências de aprendizagem (TAVARES, 1998).

É preciso construir o sentido do trabalho pedagógico, desvelando as ênfases que têm sido privilegiadas na história da formação dos profissionais da educação.

A leitura dessa definição remete-nos a uma perspectiva de movimento, ou seja, não há coordenação a partir de um só lugar, operando apenas com semelhanças ou ainda, privilegiando a homogeneidade. Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (HASS, 2000).

No cotidiano das instituições de ensino, as práticas educativas compõem o panorama de aprendizagem e ensino, demandando uma clareza dos determinantes histórico-políticos, mas também uma busca de sentido que articule as dimensões da intersubjetividade, da subjetividade e da dinâmica educacional presente nos projetos pedagógicos institucionais.

Do ponto de vista pedagógico, muitas são as necessidades de mudança no cotidiano de uma instituição de ensino superior. Dentre elas a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Várias facetas compõem esse processo: psicológico (auto-estima); pedagógico (aprendizagem); política (formação do cidadão); social (inclusão/exclusão); econômica (potencial de

criação de trabalho e riqueza) e também ética (justiça/injustiça; valor de troca e o valor de uso –conhecimento, aprendizagem).

O mesmo empenho que temos na avaliação do aluno, devemos ter na avaliação do trabalho pedagógico institucional, das nossas atividades, relações interpessoais, enfim, trata-se da função crítica de ter coragem de questionar o trabalho, não ficar comprometido com a "imagem" que possa ser atribuída a essas atividades ou aos seus responsáveis. A avaliação, quando de fato é avaliação, é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a identificar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada.

> "É preciso ter uma nova relação com o erro: entendê-lo como parte da aventura de construir o novo. Abrir mão daquela posição de "infalível", pois tal atitude conduz necessariamente à reprodução do mesmo (que seria a única garantia de não errar – a pergunta que poucos se fazem é: quem garante que o que se vem fazendo está certo?). É impressionante como isto está impregnado: por medo dos olhares, do julgamento dos colegas, as pessoas sequer se expressam no grupo; num quadro competitivo subjacente à dinâmica dos relacionamentos, perguntar algo seria como "perder" frente ao outro; não se expor passa a ser uma forma de se proteger, de não ver sua imagem arranhada; não saber ou ter um saber diferente seria uma desvalia. No paradigma emergente, percebemos até como nas "ciências duras" (física, química, biologia) há uma nova compreensão (Einstein, Heisenberg, Prigogine, Maturana, Varela, Morin), para além da ilusão do determinismo positivista. Fazer do erro uma oportunidade de aprendizagem". (VASCONCELLOS**,**2004 p.103).

3. A construção da cultura da avaliação, pela coesão dos Projetos Pedagógicos Curriculares/PPCs com a prática da Auto-Avaliação Institucional: utopia?

Na perspectiva coletiva do exercício da cultura da Auto-Avaliação Institucional em relação à prática do professor, como participante ativo e significativamente responsável pelo desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos Curriculares/PPCs pensamos em síntese, na concepção radical das potencialidades educacionais da Avaliação Formativa que se assente na valorização do auto-conhecimento institucional e em especial dos profissionais da educação como atores e sujeitos desse processo.

Em direção à proposta de Afonso, A.J. (2005,p.130), "a avaliação formativa como dispositivo emancipatório contém possibilidades para ajudar as Instituições de Ensino Superior a promover a concretização efetiva dos direitos culturais e educacionais, hoje fortemente ameaçados". Belloni,I.(1995), no Workshop de Avaliação Institucional das Universidades do Nordeste e Norte, realizado em Belém, promovido pela UFPA, ao contribuir para o debate nacional, evidenciou os elementos definidores do Processo de Avaliação Institucional:

> "Avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o auto-conhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nessa definição, estão presentes o valor (aferição), a idéia de processo e o sentido formativo do auto-conhecimento. Não se trata aí de uma avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim, de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno,

> nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade...” (ANAIS, 1995).

Porém, há de se consolidar a consciência de que a gestão da organização do trabalho pedagógico na busca do sentido educativo do processo avaliativo institucional é extremamente complexa e difícil. Não depende apenas dos líderes gestores, profissionais da educação, técnicos ou administrativos, mas exige lideranças colegiais e democráticas que envolvam a todos os atores educativos no movimento de democratização e qualificação das práticas em sala de aula e nos diversos ambientes acadêmico-institucionais. Temos a convicção de que o processo avaliativo de que falamos deve perguntar pelos múltiplos sentidos que as práticas educativas estão construindo, em função da idéia fundamental da formação.

Na travessia, rumo à utopia, a articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional em direção ao fim (último) institucional – formação de alunos, de professores, de coordenadores e demais sujeitos do processo depende, fundamentalmente, do movimento da mediação entre as dimensões da intersubjetividade, da subjetividade e da dinâmica educacional inerente aos projetos e programas educativos institucionais.

A amplitude e complexidade desse processo de formação só poderá alcançar os seus objetivos pela significação de conteúdos, de fatos, da história do sujeito, da relação do aprendido/apreendido com a realidade dos sujeitos. Assim, a mediação é o próprio processo da “aprendizagem significativa” desenvolvido, na perspectiva intra-institucional, nas salas de aula e nos demais espaços institucionais e entre as salas de aula e os demais espaços da comunidade institucional além da perspectiva inter-institucional, por intermédio do diálogo mantido pela Instituição com a comunidade externa, através de diferentes canais de comunicação, a começar pela participação de representantes da sociedade civil organizada, na Comissão Própria de Avaliação/CPA. Desta forma, acreditamos, aproximar-nos-emos da concepção de avaliação educativa, como fonte de aprendizagem, pela visão holística, com enfoques de avaliação democráticos e participativos.

> "Só aprende aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o apreendido em situações existenciais concretas" (FREIRE,P., 1981, p.82).

Temos a convicção de que a proposta de coesão dos projetos pedagógicos dos cursos/PPCs com a prática da avaliação institucional, ao incorporar as ações constituintes do Processo de Auto-Avaliação Institucional efetivará a articulação entre concepções, objetivos, metodologias, práticas e atores da comunidade acadêmica, com vistas ao aperfeiçoamento das ações institucionais, como um todo e fundamentalmente com o propósito de oferecer (novas) experiências e cenários que permitam formular alternativas que contribuam para a busca de resolução de conflitos e outras situações problemáticas.

Enfim, a significação indissociável entre o político e o pedagógico remete ao inquestionável entendimento de que a proposta de se objetivar a coesão dos PPCs com a prática da Avaliação Institucional, perpassa necessariamente pelo Projeto Pedagógico Institucional/PPI - como Plano Global da Instituição e como Instrumento Teórico-Metodológico que envolve a construção coletiva do conhecimento adquirindo, intencionalmente, a perspectiva sistematizadora, nunca definitiva, de um Processo de Planejamento Participativo da Organização do Trabalho Pedagógico Institucional.

Julgamos, por esta comunicação, projetar uma reflexão teórica sobre o futuro possível do exercício da cultura da Auto-Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior em relação à prática dos professores, num ensaio, assumidamente tímido, de transcendência do imediato e conjuntural para um futuro que já é presente.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

BELLONI, Isaura. **A universidade brasileira e a avaliação institucional: desafios e perspectivas.** Anais do III Workshop de Avaliação Institucional das Universidades do Nordeste e Norte. Belém: UFPA, 1997.

BRASIL.Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 15 abril 2004.Seção 1, p. 3-4.

CASASSUS, J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. In: UNESCO. **La gestión: en busca del sujeto**. Santiago: UNESCO, 1999, P.17.

DEMO, P.. **Dialética da felicidade,** 3 vol. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.

_____ **Ironias da Educação – mudança e contos sobre mudança.** Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

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

FACULDADE DE CASTANHAL/FCAT. **Projeto de Auto-Avaliação Institucional.** Castanhal, Pará: FCAT, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.82.

_____ **Educação como prática de liberdade**, 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIED SCHNITTMAN,D.y SCHNITTMAN,J. (org.). **Resolución de conflictos.** Nuevos diseños, nuevos contextos. Buenos Aires: Granica, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p.8.

GUBA, E. y LINCOLN, Y.S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park C.: Sage
Publication, Inc.,1993.

HASS,C. A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: QUELUZ, A.(org.) **Interdisciplinaridade.** São Paulo, Pioneira.

Referências

PEREZ JUSTE, R. Evaluación de programas educativos. In MEDINA R. A. & ANGULO, L. M. (org.). **Evaluación de Programas Educativos, Centros e Professores**. 1ª edición. Madrid: Editorial Universitas S.A, 1995, pp. 81-87.

SACRISTÁN J. GIMENO. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In:SILVA, Luiz Herón (org.) **Novos mapas culturais, Novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina,1996, p.37.

SCHON, Donald A. Formar professores reflexivos. NÓVOA A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa:D.Quixote, p. 79-91, 1992.

SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola**.** In: **Idéias** (12). São Paulo:FDE, 1992, p.80.

TAVARES, J. **Novas aprendizagens para uma sociedade que aprende e se desenvolve.** Porto: Cadernos CEDINE, 1998.

VASCONCELOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004, P.73 – 103.

_____ **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**, 8ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2001, p. 39-40.