

Auto-Avaliação Institucional: o discurso dos futuros engenheiros industriais do CEFET – MG¹

JACQUELINE DE BLASI

Professora do CEFET-MG, Engenheira Mecânica, Mestre em Educação Tecnológica e Doutoranda em Educação na UNICAMP.

Recebimento: 16/12/02

Aprovação: 10/02/03

“... A Avaliação institucional revitaliza o exercício da democracia. Por ela, todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das propriedades sociais da Universidade, de seus processos científico-tecnológicos e pedagógicos que formam antes de mais nada um cidadão”
(DIAS SOBRINHO, 1995:34)

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa sobre auto-avaliação institucional realizada em 1997 e 1998, no Departamento Acadêmico da Engenharia Industrial Mecânica (DAEM) do CEFET-MG. A referida pesquisa teve como objetivo geral subsidiar a elaboração de uma proposta de auto-avaliação institucional para o Departamento, construída coletivamente com sujeitos que a compõem: professores, estudantes e técnicos administrativos. O presente trabalho apresenta apenas os resultados referentes aos estudantes e tem dois objetivos específicos: 1º - apresentar a construção teórica de três modelos de avaliação construídos especialmente para o caso da avaliação institucional de uma Instituição de Ensino Superior (IES); 2º - analisar as propostas dos estudantes à luz dos dispositivos legais sobre avaliação institucional, da concepção de avaliação de LUCKESI (1978) e dos três modelos referidos.

Palavras-chave: Auto-avaliação; Avaliação institucional; Estudantes de engenharia; CEFET-MG; Modelos de avaliação

Abstract: This work is a cross section of a research on institutional self-evaluation carried out in 1997 and 1998, in the Department of Industrial Mechanical Engineering (DAEM) of CEFET-MG. The purpose of the research was to subsidize the elaboration of a proposal for institutional self-evaluation for the Department, collectively constructed by teachers, students and staff. This paper presents only findings relative to students and has as specific objectives (1) to present the theoretical construction of three evaluation models tailor-made for and institution of higher education; and (2) to analyze the students' proposals vis-a-vis the legislation about institutional evaluation, Luckesy's view of evaluation (1978) and the three abovementioned models.

Key words: Self-evaluation; Institutional evaluation; Engineering students; CEFET-MG; Evaluation models.

1 O conteúdo deste texto foi extraído da dissertação de mestrado *Auto-avaliação institucional: Os limites de uma concepção*. Um estudo de caso numa instituição de ensino tecnológico, de Jacqueline De Blasi, sob orientação da Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira.

1 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

Os estudantes foram selecionados a participar da pesquisa como sujeitos, seguindo tal critério: ter passado pela maioria das disciplinas do currículo vinculadas ao DAEM. É de responsabilidade do DAEM o desenvolvimento de 31 das 61 disciplinas obrigatórias do Curso de Engenharia Industrial Mecânica, que estão distribuídas entre o 1º e o 10º períodos.

Avaliação institucional regulamentada é aquela vinculada às determinações legais, expressa na política educacional do governo e da própria Instituição, ou seja, aquela que enfatiza e se baseia em um sistema de regras "objetivas" definidas a priori.

O 10º período do curso é constituído pelo estágio supervisionado e por três disciplinas que podem ser cursadas assim que o estudante tenha integralizado 150 ou 160 créditos, o que implica a situação em que os estudantes do 10º período possuem horários flexíveis de presença na Instituição.

Pelo levantamento feito, verificou-se que para cursar a disciplina "Instalações Industriais", do 9º período, ao contrário dos casos das outras disciplinas do DAEM, também ministradas no 9º período, os estudantes, além de terem integralizado 160 créditos dos 224 exigidos no curso, já teriam

passado por, no mínimo, 24 das 31 disciplinas do DAEM, ou seja, 77% das disciplinas do Departamento. Assim, optou-se por ter, como sujeitos da pesquisa, os estudantes que cursavam essa disciplina. Os então 20 estudantes da disciplina participaram do momento inicial da coleta de dados e, no entanto, apenas seis estudantes, totalizando 30% do total, dispuseram-se a participar de todo o processo, sendo, então, também entrevistados.

2 – APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Os CEFET's, antigas Escolas Técnicas Federais, são instituições que também ministram cursos superiores, embora não possuam condições de estrutura e funcionamento próprias das universidades em geral. Desde 1997, os CEFET's e as demais escolas técnicas estão passando por reformas, por força do Decreto N° 2208 – 17 abr.1997 (BRASIL,1997).

O CEFET-MG é uma instituição que também ministra cursos superiores, embora não possua condições de estrutura e funcionamento próprios das universidades em geral.

No nível do 3º grau, o CEFET-MG oferece quatro cursos de graduação: Engenharia Industrial – Mecânica e Elétrica – Engenharia de Produção Civil,

Formação de Tecnólogo (em normatização e qualidade industrial e em automobilística), e o curso de Graduação de Professores – Esquema I e II. A instituição contém cinco departamentos acadêmicos referentes aos cursos de graduação: disciplinas básicas, disciplinas gerais, educação, engenharia mecânica, engenharia elétrica e, ainda, um departamento específico para a pós-graduação.

3 – O REFERENCIAL TEÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS MODELOS

Como referencial teórico, o estudo contou com a concepção de avaliação de LUCKESI e uma sistematização na área da avaliação institucional, relativa a modelos de avaliação institucional, além de documentos legais relativos à avaliação de Instituições de Ensino Superior, particularmente, o Decreto No. 2026 – 10 out. 1996 (BRASIL, 1996) e o Regimento Interno do CEFET-MG, tal como o disposto da Portaria No. 003 – 09 Jan 1984 (MEC, 1984).

No primeiro caso, segundo LUCKESI (1978), *“avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”* (p.6). Como registra o próprio autor, três aspectos estão contidos na definição dada: juízo de valor, caracteres relevantes da realidade e tomada de decisão. Isso significa que a avaliação implica julgamento, envolvendo, portanto, um aspecto qualitativo com base em características da realidade, para tomarem-se decisões. No caso da avaliação institucional, tal como aqui tratada, defende-se que esse julgamento deve levar em consideração o contexto histórico – sócio-econômico, político, cultural e científico-tecnológico – em que a instituição está inserida, e ter em vista que as decisões a serem tomadas durante o processo avaliativo apóiem-se em princípios e valores comprometidos com a transformação social dirigida para a superação dos processos de dominação e exclusão societárias. Enfim, admite-se aqui, que: *“avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade”* (SOUSA, 1997:45)

Para elaboração dos modelos de avaliação, iniciamos a pesquisa observando que, na década de 90, ocorreram encaminhamentos de avaliações das diversas instituições no país (por exemplo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina). No entanto, esses encaminhamentos envolveram modalidades de avaliação diferenciadas. Assim, professores, pesquisadores, associações profissionais, grupos políticos e grupos da sociedade civil concordam com a importância do referido tema, mas divergem quanto à metodologia de avaliação proposta e quanto ao significado de se fazer uma avaliação institucional.

A análise de bibliografia na área (GOERGEN, 1996; GREGO, 1997; PEREIRA, 1994) e de processos de avaliação institucional levados a termo no país (SOLARI, 1988; SAUL, 1991; DIAS SOBRINHO, 1994; BELLONI et al., 1995; MORETTI, 1995) permitiu-nos elaborar três modalidades diferentes de avaliação, definidas como: **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL REGULAMENTADA, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERPRETATIVA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERATIVO-CRÍTICA.**

Assim, chamamos de avaliação institucional regulamentada aquela vinculada às determinações legais, expressa na política educacional do governo e da própria Instituição, por meio de Leis, Medidas Provisórias, Portarias, Decretos e Regulamentos, ou seja, aquela que enfatiza e se baseia em um sistema de regras “*objetivas*” definidas *a priori*. Já a avaliação institucional interpretativa seria, então, aquela que valoriza a interpretação dos sujeitos sobre o que ocorre na Instituição de ensino em pauta. Os aspectos em que essa interpretação se baseia são construídos e tratados de forma diferenciada pelos próprios sujeitos da Instituição, à medida que eles interagem com o processo educacional em função da sua própria vivência dentro e fora da escola. Finalmente, definimos por avaliação institucional interativo-crítica, aquela entendida como uma ação socialmente contextualizada, baseada na discussão pública e democrática do trabalho realizado pela Instituição, à luz da interação entre escola e sociedade, e conduzida com vistas a transformações estruturais.

Cada uma dessas modalidades aponta para aplicações de diferentes procedimentos metodológicos, na tentativa de produzir conhecimento sobre a Instituição de Ensino Superior. Além disso, opção por uma das modalidades implica uma forma própria de expressar a relação da Instituição com a sociedade, com a produção do conhecimento e com os interesses a que ela se propõe atender. Assim, uma modalidade não é em si mesma superior a outra, mas, envolve, sim, aspectos diferenciados referentes a valores, interesses ou concepções. O estudo e as propostas na área da avaliação institucional buscam identificar esses aspectos. Logo, concorda-se com GREGO (1997), quando afirma:

“Ao se reconhecer a diversidade de posicionamentos não se pretende advogar uma homogeneidade de valores, interesses ou concepções. O que se coloca em questão é a necessidade de explicitação das concepções e fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas propostas de avaliação” (GREGO, 1997:93)

Na literatura da área, GEORGEN (1996) e GREGO (1997) discutem pressupostos que conduzem à escolha do modelo de avaliação institucional. Para essa discussão, ambos baseiam-se na teoria dos interesses cognitivos, proposta por

Habermas, que reconhece três tipos de conhecimento: instrumental, subjetivo-interpretativo e crítico-reflexivo. Com base nesse mesmo referencial teórico, ao discutir educação para a cidadania, GIROUX (1986) aborda três diferentes modos de racionalidade. Em primeiro lugar, o autor aborda a concepção grega clássica de educação do cidadão. Tal educação teve, em sua época, o objetivo de *“educar o cidadão para a participação ativa e inteligente na comunidade cívica (...) na busca da contínua liberdade”* (p.221). Mais tarde, já no século XX, com a chegada do tecnicismo científico, mudou-se a *“finalidade e função da escolarização”* (p.233), cuja base teórica passou a ser a *“eficiência e o controle”* (p.233) social.

A partir daí, GIROUX considera que para ser efetivada a educação do cidadão voltada para a transformação da sociedade em que vivemos, em uma outra democrática, justa e livre, torna-se necessário desenvolver uma forma de racionalidade que contemple e examine a relação *“sistema educacional, o sistema econômico e a estrutura de classe”*, (p.224) de uma forma crítica. Dentro disso, o autor discute três modos de racionalidades relacionados à construção de uma teoria de educação para cidadania.

Conforme o autor:

“Por racionalidade, quero significar um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo” (GIROUX, 1986:225)

Os três modos de racionalidade, discutidos pelo autor em seus *“fundamentos teóricos da teoria e práticas educacionais”* (GIROUX, 1986:224), são: racionalidade técnica, racionalidade hermenêutica e racionalidade emancipatória.

“A Racionalidade Técnica está ligada aos princípios de controle e certeza” (p.231). Isso significa que esse modo prima por estabelecer parâmetros e testes padronizados ou comparativos no tratamento teórico-prático do processo educacional. Dados quantitativos, passíveis de tratamentos estatísticos são considerados como possuindo *“validade universal”* e dados que fogem à regra, seriam considerados *“especulativos”*. O autor afirma: *“Os dados ‘duros’ tornam-se o foco da explicação e da descoberta, enquanto outras formas de conhecimento (...) são banidas para o âmbito da sabedoria ‘meramente’ especulativa”* (GIROUX, 1986:232)

Com relação ao conhecimento, nessa concepção, ele é *“fixo e imutável”*, ou seja, não é determinado pelos fatores históricos, pelos sujeitos que o constroem, e caracteriza-se, assim, pela pressuposta neutralidade científica. Nesse senti-

do, a racionalidade técnica está relacionada com a teoria positiva sobre o conhecimento.

Com base no exposto, pode-se dizer que quando a avaliação institucional está sob a ótica da racionalidade técnica, destacam-se as idéias de controle, de produtividade e os métodos quantitativos. Isso significa que, nesse modo, avaliação eficaz é aquela que atinge objetivos preestabelecidos, seguindo regras consideradas neutras e de validade universal. Se a avaliação estiver de acordo com as regras determinadas, seus resultados são válidos. Além disso, a qualidade de uma Instituição seria estipulada por indicadores quantitativos (por exemplo: relação número de professor/ número de estudante, número de doutores, quantidade de publicações). Aqui cabe a defesa da posição de que a qualidade de ensino e a legitimidade do conhecimento produzido na Instituição são diretamente proporcionais à quantidade de docentes titulados e à capacidade física e financeira da Instituição.

O Decreto Nº 2026 - 10 de out. de 1996 (BRASIL, 1996b), que aborda procedimentos para avaliação institucional, quando enfatiza como referência “*indicadores de desempenho global*” – dados quantitativos, tais como, taxas de evasão e de escolarização, despesas públicas por estudante e tamanhos das turmas – aplicados a todas as IES, vai ao encontro dos fundamentos teóricos da racionalidade técnica. Esses indicadores quantitativos expressariam uma determinada qualidade do ensino e do conhecimento produzido na Instituição².

Segundo esse modelo, são ignoradas as diferenças culturais, sociais, políticas, geográficas e pedagógicas entre as instituições e dentro delas. Todas são avaliadas por um mesmo referencial, por uma mesma regra, como por exemplo, serem avaliadas pelos resultados dos Exames Nacionais de Cursos.

Essa forma de avaliação institucional inserida no modo de racionalidade técnica refere-se à avaliação institucional regulamentada, tal como denominada neste trabalho.

O segundo modo de racionalidade, que GIROUX (1986) denominou de *racionalidade hermenêutica*, é aquele que se baseia em aspectos subjetivo-simbólicos. Segundo o autor, “*através do uso da linguagem e do pensamento, os seres humanos constantemente produzem significados bem como interpretam o mundo em que se encontram*” (GIROUX, 1986:241).

2 No entanto, conforme se verificou, o Decreto Nº 2026/96 é mais amplo. Além do uso de indicadores de desempenho global, ele determina, por exemplo, que, para a avaliação individual das IES, seja considerada: a) “*auto-avaliação realizada pela própria instituição;*” b) *avaliação dos cursos “precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o nacional;* c) *os resultados dos exames nacionais de cursos e d) a avaliação conduzida pela CAPES*” (BRASIL, 1996b).

Assim, o conhecimento, para esse modo de racionalidade possui um caráter essencialmente subjetivo, em que importam os significados ou interpretações advindos dos sujeitos baseados na sua própria vivência cotidiana. O homem não é agente passivo na construção do conhecimento, é, sim, o “*autor último do conhecimento e da realidade*” (GIROUX, 1986:241).

A racionalidade hermenêutica teria como correspondente propostas de avaliação institucional que enfatizam a auto-avaliação sugerindo que o ser humano interpreta o mundo em torno de si e interage com ele, definindo as regras desse relacionamento. Um exemplo dessa situação seria a auto-avaliação realizada no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no início da década de 80 .

Conforme SOLARI (1988), a auto-avaliação nesse curso da UFRGS foi feita baseada no modelo “*proposto por Malcolm Parlett e David Hamilton (1977) - Avaliação Iluminativa*” (p.256). A característica principal do referido modelo é a preocupação de descrever e interpretar os programas educacionais, possibilitando a participação e a expressão dos sujeitos com diferentes valores e posicionamentos referentes à Instituição. Esse modelo objetiva saber como o programa educacional opera, “*como é influenciado pelas várias situações institucionais onde se desenvolve; que vantagens e desvantagens são percebidas pelas pessoas envolvidas no programa*” (p.256). Essa percepção seria considerada válida, na medida em que for consensual. Nesse sentido, proposta de implementar auto-avaliações institucionais podem tornar-se exemplos dessa modalidade, pois esse tipo de avaliação tende a obter uma visão particular e interpretativa das pessoas sobre as escolas em pauta.

As situações de auto-avaliação são objeto de críticas a partir de seu caráter corporativo. Assim, ao discutirem sobre a auto-avaliação feita na UnB (Universidade de Brasília), BELLONI et al. (1995:93), afirmam que esta possui pontos positivos “*mas é insuficiente, pois não garante a incorporação da visão daqueles cientistas e cidadãos atingidos pelas atividades acadêmicas, podendo vir a refletir uma visão corporativa.*”

Com base nessa posição, os autores propõem que se conjugue a auto-avaliação com a avaliação externa, para que não aconteça o risco de, ao se fazer apenas a primeira, tomá-la como único objeto de análise de uma Instituição. Sozinha, a auto-avaliação é vista como uma *metodologia* corporativa, em que se negam o antagonismo, as contradições e o pluralismo dentro de toda uma sociedade, com a

O segundo modo de racionalidade, que GIROUX (1986) denominou de racionalidade hermenêutica, é aquele que se baseia em aspectos subjetivo-simbólicos.

qual a Instituição interage. A conjugação da auto-avaliação com a avaliação externa seria feita com a participação tanto dos sujeitos da Instituição quanto de outros segmentos da sociedade civil e científica, externos à Instituição em pauta.

De acordo com a posição defendida, “*padrões simbólicos*” presentes na interpretação dos sujeitos de uma Instituição, em uma auto-avaliação institucional, não “*dão conta*” sozinhos, da realidade em questão. Eles precisam estar em interação com outros padrões simbólicos, ligados às interpretações dos sujeitos externos à Instituição.

Essa forma de avaliação institucional inserida no modo de racionalidade hermenêutica refere-se ao modelo de **avaliação institucional interpretativa**.

No entanto, importa lembrar que se defende aqui a posição de que para a superação dos limites das propostas que enfatizam a auto-avaliação não basta completá-las com a participação de sujeitos externos à instituição, na avaliação dessa. O mais importante é a direção assumida pelas auto-avaliações que se fundaria na ênfase atribuída não ao “*pólo*” subjetivo do processo, mas, sim, a interações entre as condições objetivo-subjetivas da realidade em pauta, a partir de uma perspectiva crítico-transformadora. Isso tem a ver com o terceiro modo de racionalidade discutido por GIROUX (1986).

Conforme o autor em questão, esse terceiro modo – a *racionalidade emancipatória* – questiona como as relações do poder hegemônico dentro de uma sociedade, inseridas num dado contexto histórico-social, alimentam e sustentam a ideologia dominante, impedindo o desenvolvimento de uma análise crítica dessa sociedade.

“Esse modo de racionalidade é constituído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica... que tem como objetivo romper a ideologia congelada que impede uma crítica da vida e do mundo” (GIROUX, 1986:249).

O conhecimento, nesse modo, é “*crítico-reflexivo, no sentido de desvelar as pressuposições, motivos, racionalidades e ideologias*” (GREGO, 1997:113).

Aqui, a centralidade na teoria e na prática educacional está em priorizar a relação entre indivíduo, educação e sociedade, rompendo com a idéia das teorias reprodutivistas (fundamentada no caráter reprodutor do sistema social mais amplo, por parte da educação) e se contrapondo às abordagens positivista (fundamentada na imparcialidade da ciência) e subjetivista (fundamentada na parcialidade da ciência determinada pelo sujeito criador da realidade) da educação.

A avaliação de uma Instituição de ensino nessa perspectiva implicaria um processo crítico das relações sociais, das visões de mundo e de conhecimento (principalmente num país com profundas diferenças sociais, culturais e econômicas). Não se pode enxergar a educação e, conseqüentemente, as instituições edu-

acionais, fora do contexto sócioeconômico, político e cultural em que estão inseridas.

Sobre a auto-avaliação, esta teria um significado diferente daquele descrito na perspectiva da racionalidade hermenêutica. Ela deve criar “*condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienáveis e não-exploradoras existem*” (GIROUX, 1986:249), e não sustentar o modelo dominante, mas, sim, abrir espaço para uma concepção crítica do mesmo. O avaliado introduz seus próprios temas no discurso da avaliação e mantém um diálogo com outros sujeitos da Instituição (ou fora dela), na busca da crítica e da construção social, longe de imposições ou regras pré estabelecidas e interesses corporativos.

Um exemplo dessa situação foi experimentado pelo curso de supervisão e currículo da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de SP), conforme descreve SAUL (1988).

De acordo com a autora, que denominou o modelo desenvolvido de *avaliação emancipatória*, os conceitos básicos dessa perspectiva são: “*emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa*” (p.61); sendo assim, sua característica principal é ser “*um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la*” (p.61), criando alternativas para revisão dessa realidade. A avaliação institucional proposta por SAUL objetiva estar comprometida com o futuro que pode ser transformado, a partir do “*auto-conhecimento crítico*” da realidade. Nessa perspectiva o processo é emancipatório e

“pode permitir que o homem, através da sua consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 1988:61).

Quanto aos sujeitos em questão, eles são os responsáveis por tornar visíveis os interesses implícitos e ocultos nos programas educacionais, questionando-os e não os aceitando como verdades absolutas ou interpretações subjetivas.

Essa forma de avaliação institucional inserida no modo de racionalidade emancipatória refere-se ao modelo de **avaliação institucional interativo-crítica**.

Quanto ao Regimento Interno do CEFET-MG, este foi definido oficialmente em janeiro de 1994 pela Portaria N^o 003 - 09 jan. 1984 (MEC, 1984). Nele, não

O terceiro modo — a racionalidade emancipatória — questiona como as relações do poder hegemônico dentro de uma sociedade, inseridas num dado contexto histórico-social, alimentam e sustentam a ideologia dominante, impedindo o desenvolvimento de uma análise crítica dessa sociedade.

fica especificado como será feita ou se será feita alguma forma de avaliação dos Departamentos ou da Instituição; mas aparece em cinco de seus artigos – artigo 32, artigo 36, artigos 91 e 94 e artigo 96 – a definição dos diferentes responsáveis que possuem a competência da avaliação das atividades didáticas e de ensino, do sistema de ensino, da avaliação do desempenho escolar e da avaliação do estágio supervisionado nesse Centro .

Assim, o artigo 32 define que compete aos Departamentos de Ensino do 2º Grau e Superior, executar, coordenar e avaliar as atividades didáticas e de ensino. Já no artigo 36 fica estabelecido que é de competência do Departamento de Apoio às Atividades do Ensino, a coordenação, a supervisão, o controle e a avaliação do sistema de ensino. Os artigos 91 e 94, determinam que a avaliação do desempenho escolar será feita por disciplina “*incidindo sobre a frequência e o aproveitamento,*” e, ainda, que os critérios dessa avaliação serão fixados pelo Departamento de Ensino Superior. Por último, o artigo 96 que trata das “*atividades de prática profissional, exercidas em situações reais de trabalho (...),*” chamadas de estágio supervisionado, determina que a avaliação desse estágio seja de responsabilidade do coordenador do curso em questão (MEC,1984).

Verifica-se também que os artigos 33, 35, 50 e 114, mesmo não tratando especificamente da questão da avaliação em si, abordam pontos nessa direção, que são respectivamente: o cumprimento de horários e programas de ensino por parte dos professores; “*o relacionamento, a ordenação, o conteúdo e a seqüência dos currículos e programas ministrados pelo Departamento de Ensino Superior*” (MEC, 1984:9); a instalação e a manutenção dos laboratórios e oficinas, e a capacitação dos técnicos administrativos do CEFET-MG.

4 – RESULTADOS OBTIDOS

4.1 – COMPARAÇÃO DA PROPOSTA DOS ESTUDANTES DO CEFET-MG COM O DISPOSTO NO DECRETO Nº. 2026/96 E NO REGIMENTO INTERNO DO CEFET-MG, NO QUE DIZ RESPEITO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

ASPECTO	PROPOSTAS DE COMO AVALIAR	PROPOSTAS DE ITENS	DECRETO 2026/96 (BRASIL, 1997)	REGIMENTO DO CEFET-MG (MEC, 1984)
Administração do Departamento		Dedicação dos professores Deficiências do curso Objetivos do curso		
Professor	Análise de currículo Banca examinadora Questionários Teste técnico escrito	Articulação teoria e técnica Assiduidade/Pontualidade Competência técnica e didática/ experiência profissional Didática Domínio do conteúdo Relacionamento prof./estudante	Proporção da despesa pública com a remuneração de professores Qualificação Relação média estudantes por docente (Art. 3º. e 6º.) Domínio do estado da arte na área, considerando o contexto internacional e o mercado de trabalho (Art. 5º. § único)	Avaliação das atividades de ensino (Art.32) Cumprimento dos horários e programas de ensino (Art.33)
Estudante	Observação Provas	Assiduidade Dedicação Interesse	Taxa de evasão e de produtividade Tempo médio para conclusão dos cursos Despesas públicas por estudante Despesas por estudante em relação ao PIB por habitante nos sistemas públicos e privados (Art. 3º.) Resultados do Exame Nacional de Curso (Art. 4º. § único)	Avaliação do desempenho escolar (freq. e aproveitamento) (Art. 91 e Art.94)
Infra-estrutura	Verificação da atualização e das condições de uso das salas e dos laboratórios	Laboratórios Sala individual para professores	Adequação das instalações físicas em geral Adequação das Instituições especiais: laboratórios, oficinas e outros Bibliotecas (Art. 6º.)	Atividades de produção nos laboratórios e oficinas (aquisição, instalação e manutenção de equipamentos...;) (Art. 50)
Estrutura curricular/ conteúdo programático	Acompanhamento de um órgão superior	Cumprimento e atualização do conteúdo programático (participação de empresas) Pré-requisitos	Resultados do Exame Nacional de Curso (Art. 4º. § único) Adequação e atendimento às exigências regimentais de execução do currículo (Art. 4º.- II) Avaliação didático-pedagógica (Art. 6º. -I)	Ordenação, conteúdo, seqüência, programas ministrados (Art.35)

Fonte: Entrevista feita com os estudantes do DAEM do CEFET-MG, 1997 (DE BLASI, 1999)

Comparando os dados da tabela acima, percebe-se, que, todas as determinações do Regimento interno do CEFET-MG estão bem próximas às propostas dos estudantes. Portanto, pode-se assim dizer que, por um lado, avaliar o DAEM conforme o Regimento do CEFET-MG, condiz inteiramente com a expectativa dos estudantes e por outro lado, avaliar o DAEM pelo Decreto citado, não condiz com as sugestões dos estudantes, ou seja, o disposto no decreto (excetuando o aspecto infra-estrutura) não avalia adequadamente o departamento conforme os anseios dos estudantes.

4.2 – A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

O conjunto de entrevistas e questionários analisados permitiu identificar que, para os estudantes, avaliar implica testar e medir, pois, envolve comparações a partir de padrões determinados, e classificações em termos de “níveis”. Conforme OLIVEIRA (1975), “*o objetivo de testar é comparar respostas de um indivíduo com respostas já definidas*” e “*quando se testa para posicionar determinada dimensão em uma escala, diz-se está se testando para medir tal dimensão*”. Além disso, verifica-se que os sujeitos desta pesquisa, declinaram, por exemplo, de opinar sobre a produção acadêmico-científica, por desconhecimento da questão e, ainda, sugeriram que “um órgão superior” ou que as empresas deveriam atuar na avaliação do conteúdo programático. Isso significa que os estudantes do DAEM limitam sua participação no processo de auto-avaliação institucional, indicando outros sujeitos que não eles próprios, para fazerem tal avaliação ou, ainda, indicando sujeitos externos à instituição para procederem a avaliação desta.

4.3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO UM PROCESSO DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO DIA-A-DIA

Observou-se que os problemas do dia-a dia são os norteadores da auto-avaliação, pois, em nenhum momento, foi lembrado algo que fosse motivo de orgulho do DAEM, ou seja, algo que fosse dado como exemplar ou que acontecesse de forma satisfatória no Departamento. A auto-avaliação para este segmento implica um processo de mudança do DAEM no sentido de serem superadas as deficiências encontradas. Seria, portanto, uma forma de melhorar determinados aspectos que não estão sendo contemplados de forma satisfatória, aos quais os sujeitos se referem. Assim, uma questão que se levanta é: que aspectos são considerados satisfatórios na Instituição?

Outra questão mais geral para a área da avaliação refere-se aos limites da concepção de avaliação por parte destes sujeitos no interior de uma instituição de ensino. Esses limites vão ao encontro das discussões na área, acerca dos reducionismos presentes na prática da avaliação educacional. Parece que um compromisso social, com o qual uma IES deve se preocupar e que, conseqüentemente, deveria estar presente nas discussões sobre sua avaliação, não é lembrado pelos sujeitos da pesquisa. A avaliação assume um caráter de certa forma tecnicista. Além disso, seu caráter também expressa uma concepção das relações institucionais com o sistema social mais amplo, nos limites do ajuste da educação ao mundo da tecnologia, da indústria.

A partir daí, percebe-se que a concepção de avaliação de LUCKESI não explica o pensamento dos estudantes. Dentro disso, embora a concepção destes deixe, de certa forma, até mesmo explícito o aspecto de “*tomada de decisões*”, o

aspecto de julgamento em si não aparece. A rigor, tais aspectos são entendidos à luz, sobretudo, da ênfase na existência de parâmetros neutros e testes padronizados ou comparativos no tratamento teórico-prático do processo educacional (provas, teste técnico escrito, banca examinadora).

Além disso, os estudantes expressam uma concepção de auto-avaliação institucional em que esta é um processo com referências internas. A auto-avaliação seria baseada em aspectos vivenciados no dia-a-dia de cada sujeito, cujas análises são sempre voltadas para dentro da sala de aula ou do laboratório, porquanto, na proposta de auto-avaliação definida, os estudantes tenderam a ter, como referência, eles próprios. Assim, eles buscam, em um processo de auto-avaliação, observar e interpretar a *dinâmica interna* da Instituição para, dessa forma, orientar as mudanças necessárias ao seu bom funcionamento.

O plano das políticas sociais e educacionais vigentes no contexto brasileiro necessita ser bem discutido para que, também, seja analisado à luz de um projeto de sociedade em que o ser humano, um ser crítico, possa ainda, ser o construtor de sua própria história.

4.4 – A PROXIMIDADE E/OU DISTANCIAMENTO DA PROPOSTA EM RELAÇÃO AOS MODELOS DE AVALIAÇÃO

Pelo exposto, pode-se concluir que a proposta presente vai mais ao encontro do modelo de avaliação institucional interpretativa, baseada nos princípios da racionalidade hermenêutica e, de certa forma, do modelo de racionalidade técnica também, pois, ao definirem o modo de se fazer a auto-avaliação, com ênfase em formas que “garantam” a objetividade, na confiança da neutralidade das técnicas de avaliação sugeridas (por exemplo, uso de questionários, banca examinadora), demonstram defender a posição de que, seguindo regras supostamente neutras, de validade universal e com objetivos e padrões estabelecidos, tem-se uma avaliação correta. Assim, tal idéia reforça a credibilidade no modelo de avaliação institucional regulamentada, baseada nos princípios da racionalidade técnica.

Quanto ao modelo de avaliação institucional interativo-crítica, defendido pela autora, ela não se fez presente na fala dos estudantes. Em nenhum momento, por exemplo, a proposta de auto-avaliação foi contemplada no sentido de criar condições críticas ao contexto sócio-econômico, político, cultural e tecnológico dominante. Ao contrário, percebeu-se, sim, uma preocupação em que a escola deveria simplesmente “acompanhar” ou “se adequar” às demandas tecnológicas/industriais. Isso fica claro, por exemplo, quando os estudantes julgaram importante uma articulação entre a teoria e a prática do ensino (lembrando que, nas falas, entende-se por prática, o conhecimento de recursos utilizados na indústria moderna), quando sugerem que os conteúdos programáticos devem ser atualizados

de acordo com o desenvolvimento industrial, ou mesmo que o professor deveria “passar” por diversas empresas para facilitar a atualização do conteúdo que leciona. Não existe aqui a idéia da crítica ao chamado “desenvolvimento industrial”, existe, sim, a idéia de que esse desenvolvimento é algo que existe fora da escola, é imparcial e deve ser absorvido, acompanhado e aceito como verdade absoluta pela Instituição.

5 – À GUIA DE CONCLUSÃO

Constatou-se, neste trabalho, que, de acordo com os futuros engenheiros industriais formados no CEFET-MG, os aspectos da administração do DAEM, professor, estudante, infra-estrutura e estrutura curricular/conteúdo programático foram considerados importantes para um processo de auto-avaliação desse Departamento Acadêmico e esse processo deveria ser conduzido, principalmente, por meio de instrumentos objetivos e supostamente neutros. Assim, a concepção de avaliação dos sujeitos foi ao encontro da defesa da posição de que avaliar é/ deve ser um processo técnico e supostamente neutro e como tal deve ser conduzido de forma mais objetiva possível. Evidenciaram-se ainda processos simultâneos de aproximação e distanciamento dos documentos legais internos e externos à Instituição, respectivamente, no interior da proposta identificada, sendo que o disposto no Decreto Governamental analisado não foi considerado como o mais adequado para avaliar o DAEM. Verificou-se, também, que a construção de um processo de auto-avaliação participativa, tal como defendido pelos estudantes, é um processo de solução de problemas do dia-a-dia, com base na *dinâmica interna* da Instituição. O aprofundamento da análise dessas conclusões evidenciou a sua proximidade aos modelos de AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL REGULAMENTADA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERPRETATIVA.

Contudo, cabe aqui ressaltar que, para a autora, é preocupante a idéia de que a instituição deva simplesmente adequar-se às demandas industriais, pois este entendimento se aproxima de princípios e conceitos ideológicos hegemônicos, que buscam transformar a universidade - o grande parque de desenvolvimento tecnológico e científico - em um órgão prestador de serviços às empresas privadas, se contrapondo, então, ao princípio democrático da autonomia e da liberdade acadêmica e do princípio político da responsabilidade social.

Em sendo assim, pode-se perceber que os sujeitos dessa pesquisa reforçam um conceito dentro do grande debate que é feito hoje por toda a sociedade civil: o padrão neoliberal³ que subordina a universidade à lógica do mercado.

3 Sobre este assunto, ver: CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e ciência na crise global*. BIANCHI, Álvaro et al, *A crise brasileira e o governo fhc*.

Tudo isso nos leva a verificar, cada vez mais, a necessidade do debate e da pesquisa no interior das instituições de educação tecnológica. O plano das políticas sociais e educacionais vigentes no contexto brasileiro necessita ser bem discutido para que, também, seja analisado à luz de um projeto de sociedade em que o ser humano, um ser crítico, possa ainda, ser o construtor de sua própria história.

6 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE BLASI, Jacqueline. **Auto-avaliação institucional**: Os limites de uma concepção. Um estudo de caso numa instituição de ensino tecnológico. CEFET-MG, Belo Horizonte, 1999,178p.(Dissertação de Mestrado).
- BELLONI, Isaura et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, Newton César e DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 87-114.
- BRASIL, Decreto Nº 2026 - 10 out. 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1996.
- BRASIL, Decreto Nº 2208 - 17 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.
- DIAS SOBRINHO, José (Org.), **Avaliação institucional da UNICAMP**: processo, discussão e resultados. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César e DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-36.
- GIROUX, Henry. **Teoria critica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOERGEN, Pedro. Avaliação como prática emancipatória: subsídios para uma teoria da avaliação institucional. **Psicologia da educação**: revista do programa de estudos pós graduados, São Paulo, n.2, p. 25-42, jun. 1996.
- GREGO, Sônia Maria D. Avaliação institucional dos cursos de graduação. In : SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reforma do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p.91-114.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, n.7, p.5-8, 1978.
- MEC, Portaria Nº 003 - 09 jan. 1984. Aprova regimento interno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

- MORETTI, Mércles Thadeu. Avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Catarina. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas. *Avaliação institucional de universidades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. p.73-87.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Avaliação: conceitos básicos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1975, 22p. (Mineogr).
- PEREIRA, Regina Bochniak. Avaliação e pesquisa: um mesmo estatuto epistemológico em perspectiva interdisciplinar. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas. *Avaliação institucional de universidades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. p.129-139.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reforma de currículo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas. *Avaliação institucional de universidades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 302p.
- SOLARI, Carmem L. Baia de. A experiência de auto-avaliação do pós-graduação em educação - UFRGS. *Educação Brasileira*, Brasília, v.10, n.21, p.252-262, 1988.
- SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria de avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1997, p.27-49.