

Saberes elaborados no exercício da autoavaliação participativa: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC)

▸ Wagner Bandeira Andriola*

▸ Maria do Socorro de Souza Rodrigues**

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi investigar os saberes ou os conhecimentos elaborados no exercício da autoavaliação e do planejamento participativos em ambientes da Universidade Federal do Ceará (UFC). De modo específico, tencionou-se edificar as bases para mudança de cultura de avaliação. Os ambientes que participaram da pesquisa foram a Subunidade de Pagamento da Superintendência de Recursos Humanos (SRH) e uma Subunidade da Diretoria Administrativa da Maternidade-Escola Assis Chateaubriand (MEAC). A escolha dos ambientes decorreu do fato de serem áreas com pouco ou nenhum trabalho participativo e autoavaliação e pelo interesse e aquiescência dos gestores para realização da pesquisa nas citadas unidades. Utilizando-se da interdisciplinaridade, diversas áreas do conhecimento foram integradas com vistas a dar suporte à investigação. Neste sentido, foi realizado estudo qualiquantitativo por meio da pesquisa-ação durante um ano, com doze encontros mensais nestes dois ambientes ou grupos. Os dados mostraram que é possível a construção de conhecimentos, no entanto, constitui tarefa complexa, exigindo participação e decisão ativa dos gestores envolvidos.

Palavras-chave: Autoavaliação participativa. Planejamento. Saberes e cultura.

Learning elaborated in the exercise the auto-evaluation participative: study of case in the Federal University of Ceará (UFC)

Abstract

The main aim of this study was to investigate the learning and knowledge elaborated in the exercise of autoevaluation and participative planning at the Federal University of

* Mestre em Psicologia, UNB; Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.), Espanha. *E-mail:* w_andriola@ufc.br.

**Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará; Especialista em Planejamento Educacional, UNIVERSO/RJ. *E-mail:* sspaliti@ig.com.br.

Ceará (UFC) environment. In a very specific way, it was meant to build the basis for evaluation culture change. The environments of which the research took part were the payment Subunit of the Human Resources (SHR) and a Subunit of the Administration Directory of the *Maternidade Escola Assis Chateaubriand (MEACB)*. The choice of the environments was due to the fact that they were areas of little or no participative work and auto evaluation identified in the mapping accomplished before the intervention and also to the interest and acquiescence of managers for the accomplishment of the research in the units mentioned above. It was used of interdisciplinarity, several areas of knowledge were integrated aiming to give support to the investigation. It was then made a quali-quantitative study through action research for a year with twelve monthly meetings in two environments or groups. The survey showed that is possible the building of knowledge, however, it is a complex task, requiring active participation and decision of the managers involved.

Keywords: Participative self-evaluation. Planning. Learning & culture.

Conocimientos adquiridos en el ejercicio de la autoevaluación participativa: estudio del caso en la Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumen

El objetivo general de este estudio fue investigar los saberes o los conocimientos adquiridos en el ejercicio de la autoevaluación y del planeamiento participativo, en ambientes de la Universidad Federal de Ceará (UFC). En forma específica se intentó crear bases para cambios en la cultura de evaluación. Los sectores-ambientes que participaron de la investigación fueron la Sub-unidad de Pagamiento de la Superintendencia de Recursos Humano (SRH) y la Sub-unidad de la Dirección Administrativa de la Maternidad Escuela Assis de Chateaubriand (MEAC). El escogimiento de estos sectores se debe al hecho de ser áreas de poco o ningún trabajo participativo o de autoevaluación, identificados en el mapa realizado antes de la intervención, inclusive por el interés y buena voluntad de los gestores para realizar la investigación en las citadas unidades. Al utilizar de la interdisciplinariedad, diversas áreas del conocimiento se integraron a fin de dar soporte a la investigación. En ese sentido se realizó un estudio cuali-cuantitativo por medio de una investigación-acción

durante un año, con doce encuentros mensuales en estos dos ambientes o grupos. Los resultados indicaron que es posible la construcción de conocimientos, pero que constitui tarefa mui complexa, exigindo participación e decisión activa de los gestores involucrados.

Palabras clave: Autoevaluación participativa. Planeamiento. Saberes y cultura.

Introdução

A universidade constrói saberes, idéias e valores que aos poucos vão fazendo parte de sua cultura, de sua história, possibilitando, com isso, uma revolução no pensamento e modificação dos comportamentos organizacionais.

Observar esse fenômeno é estar atento ao que ocorre na instituição, tentando avaliar o que prejudica e o que favorece a democratização, aos avanços no corpo institucional e, especialmente, às ações dos profissionais numa instituição de Ensino Superior, buscando, com isso, substituir modelos administrativos velhos por outros de adequado e atual valor, como exige, hoje, a sociedade contemporânea de mudanças meteóricas.

Não obstante o cuidado com o ensino, a pesquisa e a extensão, o interesse coletivo de seus servidores e da gestão com os processos permanentes de autoavaliação coletiva, devem permanecer ativos. É mister compreender que tais práticas poderão aprimorar maneiras de ensinar, de pesquisar e de se fazer extensão e gestão, com isso contribuindo para uma universidade sempre mais próxima da sociedade, a quem serve, e dos seus funcionários, apresentando resultados mais relevantes.

Frutos benéficos poderiam advir do exercício permanente de autoavaliação, pois, além de propiciar a melhoria na gestão, sua prática institucionalizada produziria novos saberes que, incorporados ao cotidiano institucional, poderia modificar condutas, posturas e comportamentos equivocados advindos da ignorância desse campo de saber, afinal de contas para que se aprende senão, também, para que tais saberes sejam utilizados no cotidiano e/ou favorecerem a compreensão de outros?

Por outro lado, ainda não existem muitos tratados acerca dos efeitos positivos ou não da autoavaliação coletiva e permanente no ambiente universitário, pois, pesquisas nesse campo são ainda embrionárias. O que ocorre, normalmente, são avaliações pontuais que nem sempre se caracterizam como prioridade e atividade permanente, contínua e continuada.

Não nos referimos apenas ao momento da avaliação instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que coleta uma imensidade de dados de uma só vez através da autoavaliação institucional, a entendemos como processo permanente de análise e discussão desses dados, em fóruns internos e continuados, envolvendo as gestões internas. Tais eventos possam prestar contas às unidades e subunidades das providências que estão sendo tomadas para minorar os problemas existentes em todas as suas áreas de ocupação.

Urge desse modo, investigar como se operacionalizariam tais práticas em ambientes de tanta complexidade como o são os das universidades. Como conduzi-las, portanto? A quem caberia a coordenação de tais processos e quais instituições integrariam aos seus planos institucionais, ação de tamanha envergadura e de homéricas exigências quanto ao caráter da continuidade, independentemente de diretrizes estabelecidas pelas administrações superiores que entram e saem em cada quatro anos. O que fazer, em curto prazo, com tantos resultados que jorrariam de tais práticas? Como e quando planejar ações a partir dos dados oriundos dessas autoavaliações e, finalmente, que saberes estariam sendo construídos no exercício contínuo e continuado de auto-avaliações participativas?

Foi tentando encontrar algumas respostas, ainda que parciais, para tantas questões por certo não investigadas na Instituição, que se desenvolveu pesquisa-ação em dois ambientes da UFC, durante um ano, com vistas a compreender se o exercício continuado de autoavaliações e planejamentos participativos possibilitaria a edificação de conhecimentos ou saberes capazes de fomentar as bases para uma mudança de cultura avaliativa.

Tal intervenção constituiu pesquisa em nível de doutoramento na Faculdade de Educação (UFC), em 2007, sendo o eixo temático a avaliação educacional e a linha de pesquisa a avaliação institucional. Alguns resultados dessa intervenção serão discutidos neste artigo.

Por tratar-se de intervenção em dois ambientes apenas, no vasto universo que é a Universidade, seus resultados nem sempre poderão ser generalizados, dado às especificidades de cada unidade pesquisada, no entanto, os dados colhidos servirão para iluminar novas pesquisas e proporcionar discussão acerca dos saberes elaborados

naqueles ambientes, bem como poderá inspirar decisões a serem tomadas nos locais da pesquisa e na administração superior da UFC.

O Ensino Superior: breve histórico e avaliação participativa

A história do Ensino Superior e da universidade nos remete à Idade Média com escolas fundadas e coordenadas pelo cristianismo. As escolas *monaicas, presbiterais, episcopais e palatinas*, implantadas a partir do século IV tinham por objetivo o desenvolvimento da vida espiritual, mais que a intelectual dos adolescentes.

Funcionando até o século XII, as escolas *episcopais ou catedralísticas*, que passaram a existir desde o século VI, atingiram seu ponto mais elevado e foram como que “a antecâmara para o surgimento das universidades” (DANIÉLOU; MARROU, 1966, p. 441).

No contexto da sociedade feudal, neste mesmo século, onde a educação se dava em mosteiros, as necessidades dos alunos avançaram a tal ponto que os estudantes começaram a se mobilizar para elevar o ensino a patamares superiores.

Possivelmente ali começava, mesmo de forma muito incipiente, mas já organizada, a criação dos movimentos de participação dos estudantes nas decisões nas escolas medievais. Alguns centros também começaram a se desenvolver e as cidades ganhavam tamanho maior exigindo um saber para além do que se ensinava nos mosteiros. Os estudantes destas escolas começaram a se reunir em forma de agremiações, dando origem ao primeiro movimento estudantil chamado *universitas*, que significava “união de nós” e consistia em um tipo de ensino que era superior aos demais.

Em Bolônia, ao sul da Itália, eles formaram as primeiras *universitas*, onde os estudantes escolhiam, controlavam e pagavam os melhores professores para lhes ensinar. Em Paris os melhores professores eram escolhidos por seus pares, que se reuniam para dar aulas a outros professores, formando assim um núcleo *universitas*. Esse ensino e esses professores eram rotulados de professores superiores, porque o seu saber era superior aos demais. A partir daí são introduzidas também novas disciplinas, fazendo-se elevar o nível do ensino e da aprendizagem. Assim, nasce a educação superior. Nesse mesmo período surgiram as primeiras corporações e instituições com características de universidade.

Algumas instituições na Idade Média aproximaram-se do conceito de universidade: a escola de *Mouseion, Didaskaleion* e a Universidade de Constantinopla que se

localizavam: duas em Alexandria, uma em Constantinopla, e a quarta em Cairo no Egito. (ULLMANN, 1994).

É sabido que, mesmo na Antiguidade existiram outras escolas com características de pré-universidades como a escola ascético-terapêutica de Buda na Índia, mesmo sem nenhuma especulação de cunho ontológico; a escola de Confúcio na China, de inestimável importância, porém sem o espírito corporativista, razão porque tanto uma como a outra não formaram *universitas*; a escola de Pitágoras na Grécia, representando “avanços com traços de cultura superior” (DANIÉLOU; MARROU, 1966, p. 81), mas não tinha alcance social; a academia platônica, também, na Grécia, mesmo sem a suspeita de Platão de que ela ficaria para a história. Não era uma universidade, mas tinha por objetivo a descoberta da ciência verdadeira, fundada na razão, jamais se satisfazendo com a opinião vulgar. Por último, o Liceu de Aristóteles, que explorou o pensamento humano em todas as suas direções, tentando buscar a verdade.

No período medieval, muitas universidades de sobressaíram na Europa, entre elas a Universidade de Bolonha, a de Paris, Oxford na Inglaterra, Salerno e Montpellier, a Universidade de Praga e, ainda, Palência, Salamanca, Valência e Alcalá de Henares, todas na Espanha do século XVI. A Universidade de Portugal fundada pelo Papa Nicolau IV em 13 de agosto de 1290 e da qual foram originadas as universidades brasileiras não teve a expressão que tiveram as outras universidades européias e nem de perto representa um modelo de participação na sua criação.

No Brasil, entre os séculos XIII e XVI muitos cursos superiores mantidos pela Companhia de Jesus e sob a égide da Igreja Católica foram fundados. (BRANDÃO, 1997).

Entre os anos de 1909 a 1912, tentativas de criação de universidades foram muitas no Brasil. Universidades como a de São Paulo, Paraná e Manaus não obtiveram êxito. Somente em 7 de setembro de 1920, por meio do decreto nº 13.343 do Ministro do Interior Alfredo Pinto* foi determinada a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil que “vingou com o nome de universidade” como afirma Brandão (1997, p. 20) nascida da aglutinação de diversas faculdades.

Até a criação da Universidade Federal do Ceará em 16 de dezembro de 1954 muitas lutas e movimentos se organizaram para a efetivação do Ensino Superior e das universidades no Brasil, desde o Império, passando pela Primeira República, pela Era Vargas, Período Populista e Militar e por último pela Nova República.

Não se tem registros de modelos organizados de avaliação participativa nesse período. As avaliações ocorrem sempre por determinação legal ou decisão ministerial. O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983 e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB) em 1993 começaram a se constituir como os primeiros exercícios de lutas coletivas participativas no caminho da avaliação institucional, hoje preconizada pelo SINAES.

A autoavaliação institucional na UFC: obstáculos, desafios e resultados

A história da avaliação na educação começa com as inquietações de Ralph Tyler (1949) que observava os índices de 70% de reprovações de alunos americanos nas escolas. Intentado mudar essa realidade por compreender na avaliação um instrumento capaz de estudar uma realidade para conhecê-la, modificá-la, inicia seus estudos na década de 40 e durante os anos 60 a produção teórica de Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake influenciaram a geração que começou a trabalhar nessa área.

Ao medir o desempenho e o progresso do estudante, Tyler (1949) buscava saber se os objetivos estavam sendo atingidos. Ao identificar as atividades e conflito de valores, embora ignorando as causas, a abordagem de interação/observação de Stake deveria ter uma finalidade útil. Stufflebeam foi transparente quando definiu a avaliação como processo de retroalimentação para tomada de decisão. Cronbach intentava desenvolver explicações e táticas de instrução bem como o desenvolvimento de materiais, e Scriven, ao avaliar os efeitos de um programa, buscava minimizar-lhe os fatores subjetivos.

Não houve como escolher uma proposta que nortearia sozinha esta pesquisa, visto que todas se complementam, no entanto, as que mais se aproximam do tipo de avaliação proposta na instituição para edificar um saber motivador para a construção de uma cultura avaliativa, seria a avaliação formativa de Scriven aliada à proposta de avaliação para retroalimentação como propõe Daniel Stufflebeam.

A Avaliação Institucional (AI) como propõe o SINAES, com algumas restrições, é um modelo que prevê retroalimentação, mudança de paradigma e de cultura, além de orientar como as instituições devem desenvolvê-la.

No caso da Universidade Federal do Ceará, cinquenta e cinco anos depois de sua fundação vem, de forma mais intensa e organizada, a partir de 2004, desenvolvendo AI continuamente. Ao mesmo tempo, enfrenta obstáculos especialmente no quesito

participação. Elegendo como sua **missão** formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste, não pode deixar de avaliar se essa missão vem se realizando.

A autoavaliação tem servido a esses propósitos haja vista o volume de informações que estão sendo levantadas e que servirão de análises posteriores e retroalimentações.

Coordenadas por duas áreas distintas: Administração Superior e Administração Acadêmica, as atividades universitárias devem dar conta de cerca de 5.000 servidores entre docentes (quase 1.500) e técnico-administrativos (quase 3.500), bem como de cerca de 26.000 alunos matriculados em cursos de graduação (presencial e a distância) e de pós-graduação. Uma instituição que cresceu e se popularizou junto à sociedade cearense, é hoje, apesar da crise que as universidades públicas no Brasil sofreram nos últimos anos, uma das maiores universidades do Ceará, com 100 cursos de graduação, 129 cursos de pós-graduação, sendo 64 *lato sensu* e 65 *stricto sensu* (47 de mestrado e 18 de doutorado).

Diferentemente da forma como muitas universidades se originaram no Brasil, a UFC deve sua criação à crença do sonhador professor Martins Filho seu primeiro reitor. Os meios de que se utilizou para concretizar este sonho coletivo devem ter justificado a inexistência de um processo mais participativo, até porque, naquele tempo nisso pouco se falava.

A história tem mostrado que a complexidade de papéis, atribuições e competências de uma instituição de ensino superior aliada ao que espera dela a sociedade de hoje, apesar das cuidadosas ponderações de quem a comanda, exige cada vez mais de sua comunidade de gestores docentes, técnicos e alunos, muita organização e permanente processo de autoavaliação participativa.

Preocupada com os desafios a enfrentar no mundo globalizado e consciente da necessidade e da urgência em promover amplo movimento interno na instituição, envolvendo alunos, professores e técnico-administrativos para avaliar a qualidade do trabalho que oferece à sociedade, a UFC, entre tantas outras tentativas do passado, e cumprindo hoje o que preceitua a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional da Avaliação Superior (SINAES), deu início em 2005 ao processo de Autoavaliação Institucional.

Experiências de avaliação institucional na Instituição remontam ao ano de 1993, e

encontram-se relatadas nos seguintes documentos: UFC ano 2000: expectativa interna e externa; O Processo de Avaliação Institucional da UFC; Perfil Socioeconômico e Cultural do Estudante de Graduação da Universidade Federal do Ceará; Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará: Análise crítica de dados e recomendações.

[...] foi ressaltada a importância da participação da comunidade acadêmica para o sucesso da avaliação. Entretanto, não foi definido qual seria o real papel dessa comunidade. As análises feitas nos levaram a concluir que os três sugerem apenas uma participação formal, por vezes pouco decisiva para os rumos da avaliação. No documento “UFC ano 2000: expectativa interna e externa”, por exemplo, ela é convidada a responder questionários/entrevistas, no entanto, não participa das discussões sobre os resultados coletados. O projeto “O processo de Avaliação Institucional na UFC” e o relatório “Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará: análise crítica de dados e recomendações” também manifestam pouco poder de decisão a essa comunidade, formada por professores, alunos e servidores técnico-administrativos. (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

Considerando o aspecto da participação, em particular, como prática admitida na UFC, tem-se observado que há sempre um desejo, um intento da Instituição em disseminar a cultura da participação em suas atividades, no entanto, essa atitude participativa nem sempre é demonstrada no cotidiano.

De forma geral, a avaliação institucional na UFC seguiu “a tendência nacional que levou para o interior das IES a exigência de produtividade e eficiência, especialmente aquela expressa nas quantidades de alunos formados, estudos publicados, titulação docente, dentre outros, em detrimento da qualidade dos conhecimentos produzidos na Universidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 67).

Com a publicação do SINAES em 14 de abril de 2004, pela lei nº 10.861, se inicia a avaliação institucional (AI) na UFC. Por ato formal do Reitor, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi constituída, tornando-se pública por meio da Portaria nº 922, de 11 de junho de 2004, em conformidade com o artigo 11 da lei retro citada. Constituída a CPA, coube ao professor Wagner Bandeira Andriola presidi-la.

Na elaboração do projeto, o então reitor acreditava na possibilidade de constituir a avaliação institucional em prática **rotineira, constante, sistêmica, participativa, holística e ética**.

Tomou como fundamento maior o princípio socrático do “conhece-te a ti mesmo” com seis dos princípios fundamentais que justificam a avaliação institucional:

Racionalidade - como o conhecimento que se deva possuir sobre a realidade da instituição, o que ocorre e qual tem sido atuação dos seus atores e os resultados produzidos. **Responsabilidade** – que passa, não somente pelo cumprimento do dever, mas também pelo interesse de todos com a melhoria da qualidade do produto que a instituição oferece. **Gestão colegiada** – a constituição de uma unidade de pensamento e de ação, consciente e coletiva, sobre diferentes ações para responder às seguintes indagações: como acabam formados os universitários da instituição e que funções estarão os discentes aptos a desempenhar na sociedade? Como funciona e o que há de melhorar na instituição? Que tipo de cidadão a sociedade requer e espera que saia da universidade? **Reflexão** - reflexão permanente, coletiva e rigorosa sobre a prática profissional. **Aprimoramento** - avaliar para melhorar o processo de avaliação supõe, pois, uma interpelação à dimensão organizacional e estrutural da instituição educacional. **Referência** - a universidade precisa constituir espaço de referência às exigências intelectuais, éticas e profissionais (ANDRIOLA, 2004, p. 122).

Além destes princípios, são características desejáveis à avaliação conforme Dias Sobrinho (2003) e Dias Sobrinho e Ristoff (2003), democracia, contextualização, holística, flexível, estimuladora, educativa, ética, sistemática, processual, usa de procedimentos variados e de linguagem compreensiva.

Obstáculos e desafios à implantação da avaliação institucional surgiram durante suas etapas: o individualismo dos profissionais, a repetição rotineira das práticas, o tempo de que dispunham e o tempo de que necessitavam, a desmotivação dos protagonistas, o desconhecimento, a desinformação e a falta de recursos orçamentários e, possivelmente, a falta de uma gestão que entendesse a necessidade e a importância da avaliação. Como exigência do Tribunal de Contas da União (TCU) o item 'gestão' passou a vigor na avaliação institucional.

Com base no modelo europeu desenvolvido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que adota quatro grupos de indicadores: - de *contexto, recursos, processos e produtos* - a UFC fundamentou o sistema de dados de indicadores institucionais e adicionou o indicador de *gestão*, como exigência do TCU, que o elaborou em 2002 e o publicou, posteriormente, no documento intitulado *Orientações para o cálculo de indicadores de gestão* (BRASIL, 2005 apud ANDRIOLA, 2005a, p. 158).

Tais indicadores conformaram o conjunto de dados necessários para o autoconhecimento da instituição, garantindo visão mais profunda sobre a atuação interna, propiciando aprendizado constante, abrindo-se às indagações. Comenta Andriola (2005b, p. 4)

Para que a universidade seja uma instituição que aprenda consigo mesma deverá, obrigatoriamente, abrir-se às indagações resultantes da avaliação, isto é, aceitar a informação válida e rigorosa que possibilitará o nascimento e a consolidação de uma consciência institucional voltada ao compromisso com o aprimoramento, constata função de todo e qualquer ato ou ação avaliativa.

Utilizando-se do pensamento de Tiago de Melo “quem sabe aonde quer chegar, encontra o caminho certo e o jeito de caminhar”, os obstáculos que a equipe já antevia foram vencidos.

A AI foi reconhecida pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 22 de agosto de 2005, como atendendo à proposta de autoavaliação. O parecer ressaltou, entre outros aspectos, que tal proposta atendia aos princípios e diretrizes do SINAES. Mesmo com tal resultado observou-se pouca participação dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos discentes da Instituição, apesar do esforço hercúleo das CPAs em envolver a comunidade.

Os dados revelaram que a primeira etapa da autoavaliação institucional foi marcada pela compreensão e consciência de alguns acerca da importância da avaliação e pela total indiferença da maioria, haja vista a presença de apenas 20% do contingente de docentes e técnico-administrativos nas 16 reuniões ordinárias da CPA em 2005 e 2006. Dados do relatório final retratam o inadequado grau de envolvimento da comunidade, pois apenas 25% do total dos docentes responderam os questionários *on line*, seguidos por 15% do total de alunos e aproximadamente 10% dos servidores técnico-administrativos. O exercício da participação é, pois, algo a ser construído.

Através de nossas ações buscamos incansavelmente incentivar a participação da comunidade interna porque acreditamos nesse ideal. Talvez estejamos construindo coletivamente as bases para se pensar autoavaliação institucional participativa como atividade

impulsionadora do planejamento institucional participativo no âmbito da UFC. Quiçá estejamos contribuindo para tornar a realidade um ideal ainda utópico. (ANDRIOLA, 2005b, p. 5).

A dimensão que trata da **meta-avaliação e proposta para a operacionalização de ações institucionais futuras** tem como objetivos: “possibilitar a valoração da atividade de autoavaliação institucional da UFC, sobretudo no que tange à atuação das CPAs; permitir a identificação das dificuldades, carências e potencialidades da referida sistemática; possibilitar a autocrítica dos membros das CPAs; apresentar aos gestores da UFC propostas para operacionalização das ações futuras visando ao aprimoramento institucional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 314).

Algumas conclusões referentes ao primeiro ano de autoavaliação merecem reflexão institucional: o não envolvimento da maioria dos componentes nos trabalhos programados, principalmente por não terem cultura de avaliação com visão construtiva e avaliativa; a descontinuidade da participação de significativo número de membros das CPAs às reuniões ordinárias; e a atitude de reação dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos discentes a participarem da autoavaliação institucional. Isso pode ter se dado pela amplitude do formulário *on line*, pela dificuldade de docentes, técnico-administrativos e, principalmente, dos discentes de acessar o sistema.

A CPA propõem inúmeras opções para estimular a participação da comunidade, desde a criação de infra-estrutura adequada e definição de recursos financeiros para as CPAs, até o comprometimento maior da administração superior à sistemática de autoavaliação institucional. Entre outras, a elaboração de Resolução ao Conselho Universitário (CONSUNI), visando à regulamentação da autoavaliação institucional e das atribuições das CPAs acentuando-lhe a autonomia; incentivar a participação docente, discente e dos servidores técnico-administrativos; promover cursos de formação de avaliador; *marketing* interno; elaborar calendário específico dos membros das CPAs setoriais; aprimorar a comunicação interna; realizar reuniões nas unidades da UFC; aquisição de bolsistas e promoção de seminários internos permanentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 315-316).

Acreditam os membros das CPAs que, apesar das múltiplas dificuldades, a autoavaliação institucional

vem proporcionando novas e relevantes informações e dados à

comunidade interna, além de estar contribuindo com a reflexão coletiva oriunda da participação responsável e constante dos agentes internos, com a geração de novos conhecimentos e com a formação de recursos humanos especialistas na temática em foco. Como se vê a atividade de autoavaliação institucional da UFC pode ser muito bem sintetizada no lema que fundamentou o percurso e atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA): conhecer e aprimorar: construindo a UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 318).

É importante reconhecer que o estímulo à formação de recursos humanos proporcionado pela autoavaliação institucional na UFC torna-se evidente, visto que desencadeou vários projetos de pesquisa científica nos âmbitos da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a pesquisa em pauta.

Essa experiência contribuiu com a reflexão coletiva oriunda da participação responsável e constante dos agentes internos que acreditaram no SINAES como uma legislação necessária ao momento, cuja contribuição foi e será substancial na construção permanente de novos saberes e de cultura avaliativa institucional. O lema *conhecer e aprimorar: construindo a UFC*, que fundamentou o percurso e a atuação da CPA na Instituição, diz bem de seu objetivo precípua.

Os dados dos relatórios das autoavaliação dos anos seguintes necessitam de releitura, interpretação, análise e tomada de decisão. Discussão que precisa ser realizada coletivamente quando acolhida por toda a comunidade universitária, a começar pela gestão superior. Assim, é possível que se mude a cultura. Nesse sentido, além das pesquisas acerca da autoavaliação que continuarão a propiciar a formação de recursos humanos, há que se fazer efetivar a parte integrante desse processo que é o planejamento. Sem ele, a autoavaliação perde todos os sentidos. “Autoavaliação e planejamento são interfaces dinâmicas de um processo de reflexão e ação”, dizem Therrien e Hage Sobrinho (1984), em suas considerações metodológicas acerca da avaliação institucional na universidade reforçando a idéia da continuidade.

Se a instituição universitária não pode prescindir de um planejamento global que, de um lado, define sua identidade ou seu caminho e, de outro lado, constitui a base do planejamento setorial integrado, as atividades de avaliação deverão também articular-se ao nível global e setorial. Infelizmente, essa bipolaridade não encontra respaldo na prática que se tem limitada, na maioria dos casos, a aspectos setoriais e fragmentários da instituição universitária. (THERRIEN; HAGE SOBRINHO 1984, p. 18).

A razão de ser da autoavaliação não se faz somente pelo somatório de informações que levanta, mas, sobretudo, o efeito desses dados, o impacto, a mudança. A compreensão coletiva com a ação efetiva no processo de autoavaliação permanente, participativo e integrado ao planejamento é que farão eclodir novas diretrizes que darão identidade a um projeto coletivo, político e pedagógico de universidade. Tal projeto deverá ser pautado sempre na responsabilidade conjunta e na participação como ancoradouro legítimo da democracia exercida.

Saberes construídos no exercício da autoavaliação

O processo de autoavaliação permanente produz saber? Várias teorias tentam explicar como se aprende. De J. Piaget a H. Gardner identificamos os pontos centrais em cada uma delas. Todas tratam de um modo de explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento, ou reconhecer os processos de ensinar e aprender. Possui em comum o fato de assumirem a idéia de que indivíduos são agentes ativos na busca da produção do conhecimento, senão vejamos.

Na Epistemologia genética de J. Piaget, o ponto central é a estrutura cognitiva do sujeito. Essas estruturas mudam mediante processos de adaptação - assimilação e acomodação. Enquanto a assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio, portanto, são níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.

Na Teoria Construtivista de J. Bruner, o aprendizado é um processo ativo e o aprendiz é participante, também, ativo na aquisição de conhecimento. Ele filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. É uma instrução relacionada a contextos e experiências pessoais. Na Teoria Sociocultural, de Vygotsky, o conhecimento surge primeiro no grupo para depois ser interiorizado.

A aprendizagem de John Bransford se inicia com um problema a ser resolvido. Para ele, ensino e aprendizado devem estar ancorados em um tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema. Instrução ancorada. A âncora é um caso, um problema.

O Aprendizado de J. Lave ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social no qual o indivíduo está inserido. É um aprendizado fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.

No Gestaltismo, a aprendizagem enfatiza a percepção em vez de resposta. Não enfatiza a sequência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o *insight* tem origem quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.

Na Teoria de Inclusão, de D. Ausubel, o fator mais importante da aprendizagem é o que o aluno/indivíduo já sabe. Conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

Em Carl Rogers, vamos encontrar um aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem sempre melhor aquilo que é necessário. O aprendizado bem-sucedido acontece quando há motivação e interesse. Enfatiza ainda o aspecto interacional do aprendizado. Aprendiz e professor são co-responsáveis pela aprendizagem.

Por último, H. Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas, procura identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tenta explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Para se chegar a um conhecimento, é preciso estar aberto para o novo e ter vontade de aprender, de penetrar o desconhecido, no período de confusão, até chegar à plenitude do conhecimento, que não significa saber tudo, e sim saber bem. Isso é sabedoria. Nosso cérebro já assimilou de tal forma aquele conhecimento que não precisamos mais ficar tão atentos. Faz parte da nossa cultura mental como nos lembram Bastos e Keler, (2006):

Somos inconscientemente incompetentes na primeira fase, a **ignorância**; conscientemente incompetentes na segunda, é quando **ficamos a par do conteúdo**; conscientemente competentes na terceira, que é **quando conhecemos**; e inconscientemente competentes na quarta fase, esta é fase da **sabedoria**.

Desta forma que deve ser construído na prática de autoavaliação e do planejamento participativo somente será um saber, quando se incorporar à ação cotidiana dos envolvidos. Elaborar conhecimento, portanto, não deve ser entendido como construir saber, se este, o conhecimento, não se corporificar nas ações. O saber modifica o trabalho e o trabalhador e, quando isso acontece de forma coletiva, gradativamente vai mudando a cultura organizacional. O caminho para uma aprendizagem mais eficaz se dá através do conhecimento

- de si mesmo

- de sua capacidade de aprender
- do processo que você utilizou com sucesso no passado
- do interesse e conhecimento do assunto que você quer aprender

Na perspectiva de Tardif (2002, p. 56), “em termos sociológicos pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Marx já dizia que toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar é, então, transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Uma transformação que sucede desde um conhecimento transformado em saber.

Morin (2005) fala na necessidade da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ato de conhecer, mas ela só representa solução quando se ligar a uma reforma do pensamento. Um conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Isso significa para Morin (2005, p. 21) o emprego total da inteligência. Uma reforma paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É, pois, neste sentido que entendemos a prática reflexiva e participativa da autoavaliação conjugada a outras ferramentas de trabalho coletivo como uma das possibilidades de construção de um conhecimento ou um saber que, ao mesmo tempo, promove uma reforma do pensamento e postula uma gradativa mudança de cultura.

Uma reforma da universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada. Existe aqui uma impossibilidade lógica, mas é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. (MORIN, 2005, p. 22-23).

São, portanto, comuns as percepções quanto às maneiras de se aprender, ‘para que’ e ‘a quem serve’ o que é aprendido. No caso da investigação em pauta, se o trabalho modifica o trabalho e o trabalhador como diz Tardif (2002), a reflexão no trabalho, permeada pela autoavaliação permanente e pelo planejamento das ações, observando-se profundamente ‘como se faz as coisas no trabalho’, ‘para que se faz’ e ‘com quem se faz’ não poderá gerar outra coisa senão um novo conhecimento, elaborado coletivamente pela reflexão-na-ação Freire (1987) e Schön (2000). E quando o que é aprendido passa a

constituir-se em ação, então, de fato, um novo saber foi construído.

Entendemos, portanto, que conhecimentos se constroem todo dia, mas o 'saber' é algo que se torna útil e modifica as práticas e os comportamentos dos sujeitos no trabalho e, conseqüentemente, em suas vidas. A pesquisa referida buscava compreender que saberes seriam elaborados com o exercício da autoavaliação e planejamentos participativos.

Acredita-se, portanto, que toda prática de avaliação, se permanente, planejada e replanejada como processo de educação contínua, produz saberes que modificarão o entendimento, as consciências e, por conseguinte, as práticas cotidianas das instituições de ensino. O exercício permanente de tal prática poderá mudar a cultura acerca da efetividade da avaliação como processo educativo. Tal hipótese, baseada nos estudos de Sobrinho e Ristoff e de experiências anteriores, instigou-nos ao teste, desde que num período de espaço de tempo suficiente para que se pudesse obter os primeiros e, ainda embrionários resultados, bem como avaliar seus limites e implicações.

Assim sendo, como verificá-la em ambiente tão complexo como o é o da UFC? Sem a consciência formada acerca de avaliação participativa seria impossível realizá-la em todas as unidades, envolvendo gestão superior e subunidades mais distantes, haja vista que mesmo a avaliação institucional, implantada sobre a força do SINAES tem apresentado algumas dificuldades quanto ao conhecimento assimilação, envolvimento e participação dos docentes e técnicos da instituição acerca do que é e como se processa uma avaliação participativa.

Acompanhando o percurso de alguns modelos de avaliação institucional no Brasil a partir do SINAES, não se tem dúvida quanto a esse jaez, basta uma leitura aligeirada dos relatórios anuais das AIs, para se observar que, apesar de todos os esforços da Comissões Próprias de Avaliação (CPA,s), a participação ainda não constituiu prática permanente capaz de produzir saberes coletivamente e construir nova cultura.

Quando falamos de participação, referenciamos a algo que vai muito além dos calendários de reuniões para cumprimento de dispositivos legais, que, ultimamente, têm, de maneira positiva, aventada as possibilidades de recursos para as IES, falamos de CONSCIÊNCIA, que só pode ser adquirida através de processo de maturação, estudos e reflexões coletivas no âmbito acadêmico envolvendo diversos segmentos da instituição.

Para tanto se demorou em encontrar o método que pudesse contemplar nuances

que a pesquisa requereria. A pesquisa-ação, pelo caráter da intervenção nos adiantou um dos caminhos por onde seguir. A observação participativa, o mergulho planejado nos ambientes de trabalho, os estudos nos grupos focais escolhidos e acompanhados mensalmente, os registros e análises de ações comunicativas em ambiente de diálogo completaram nosso percurso de coleta de dados durante um ano e quatro meses.

O Método de pesquisa utilizado

A escolha de um método de investigação adequado depende de alguns fatores que poderão determinar o maior ou menor sucesso de uma investigação. Entre eles podemos citar: a) a especificidade da problemática que se deseja conhecer; b) os pressupostos teóricos e epistemológicos; c) a habilidade e competência do pesquisador; d) os recursos humanos envolvidos, além de recursos técnicos. (THIOLLENT, 2003). Embora não haja métodos perfeitos de investigação que forneçam certezas quanto à validade absoluta dos resultados, essas opções metodológicas devem se adequar às situações. Carvalho (1991, p. 7-8) entende que

[...] o objetivo primordial de uma Metodologia não seja o de colocar à disposição do cientista um elenco de regras, às quais ele deveria se ater para produzir seu saber. Não existem caminhos pré-traçados que nos conduzam inexoravelmente à verdade, ou que garantam a descoberta do novo, [...], entretanto pode contribuir no sentido de oferecer pontos de vista que tornem possível uma discussão crítica sobre a ciência, e sugerir parâmetros que propiciem uma avaliação dos resultados da produção científica.

Neste estudo, optamos por trabalhar com a pesquisa-ação, considerada pelos seus formuladores como uma metodologia alternativa em relação às tradicionais. Privilegia uma ação de intervenção a ser acompanhada, planejada, avaliada e replanejada coletivamente, com o objetivo de elaboração participativa de conhecimentos que possam vir a ser internalizados e vivenciados pelos sujeitos envolvidos e, com o tempo, tornarem-se cultura.

A coleta de dados foi realizada em dois ambientes administrativos da Universidade: o Núcleo de Controle e Retribuição de Cargos da Superintendência de Recursos Humanos (SRH) e uma Divisão de serviços de apoio da Maternidade Escola Assis Chateaubriand (MEAC), no complexo hospitalar da UFC.

A escolha dessas subunidades se deu primeiramente, pela aquiescência dos dois gestores das unidades quando procurados pela pesquisadora; segundo, por não haver nesses ambientes qualquer indício de avaliação ou planejamento participativos que pudessem antecipar e/ou mascarar os resultados da pesquisa; terceiro, pela dificuldade que as áreas acadêmicas apresentaram para realização da supracitada pesquisa, especialmente pelo caráter da intervenção.

Importante esclarecer que dois anos antes da intervenção a pesquisadora buscou identificar, em dois momentos, em 2005 e 2006, nas macro-unidades acadêmicas e administrativas da Instituição, o desenvolvimento de auto-avaliações e planejamentos participativos naqueles locais, encontrando, tão somente, ensaios de trabalhos com essa complexidade. Os dados revelaram que, se em algumas unidades havia auto-avaliações e planejamentos, cerca de 40% das unidades, não o eram participativos, haja vista envolverem apenas a direção e algumas assessorias, deixando de lado os demais servidores, fossem os mesmos técnicos ou docentes. Tal experiência não serviu de referência apesar de apresentarem indícios de alguma forma de ação planejada.

População participante da pesquisa-ação

O universo de servidores na subunidade da MEAC era 18, participando apenas 12 servidores, sendo um deles gestor. Na SRH o grupo era formado por 12 funcionários, participando apenas 09, incluindo-se dois gestores. A opção de participar era individual e se definiu após a palestra introdutória acerca do tipo da pesquisa e seus objetivos.

Instrumentos e procedimentos de coleta

Por tratar-se de intervenção, variados foram os instrumentos e procedimentos da coleta, a se iniciar com um plano de pesquisa (tabela 1) elaborado conjuntamente com os grupos.

Tabela 1 - Plano de pesquisa.

Etapas/Fases	Objetivos	Conteúdo	Período	Recurso
1. Mapeamento	Conhecer as práticas de planejamentos e de auto-avaliações participativas nas unidades da UFC	Planejamentos e auto-avaliações participativas reflexivas e permanentes da UFC	2005 e 2006	Questionário (Apêndices 1 e II)

2. Sensibilização	Informar e sensibilizar os grupos acerca da intervenção	O “porquê” da escolha das subunidades, o objetivo da pesquisa, a proposta de trabalho	Dois meses	Recortes do projeto de pesquisa
3. Treinamento	Refletir sobre os conceitos em estudo	Autoavaliação, planejamento, participação e cultura organizacional	Dois meses	Proposição (Apêndice III)
4. Autoavaliação das subunidades: fase diagnóstica	Avaliar participativamente as subunidades	Análise da realidade e levantamento das expectativas	Um mês	Questionário “o contexto: da realidade às expectativas (Apêndice IV)
5. Planejamento (Plano de trabalho)	Elaborar plano de trabalho nas subunidades de forma integrada e participativa	Plano de trabalho da subunidade, reflexão-na-ação, envolvimento, participação atividades, operacionalização, períodos e responsáveis	Oito meses	Plano de trabalho mensal em conformidade com as necessidades do setor e da pesquisa
6. Autoavaliação e replanejamentos	Avaliar coletivamente o envolvimento do grupo nas ações, a realização das ações planejadas, o trabalho reflexivo durante a execução, as aprendizagens, as dificuldades, os avanços os retrocessos	Autoavaliação e replanejamento participativos Frequência aos encontros	Oito meses	Plano de trabalho; textos para discussão, proposições, dinâmicas, elaboração de textos pelos grupos, etc. Ficha de Acompanhamento (Apêndices V e VI)
7. Elaboração e aplicação de questionários sobre o que aprendiam durante o exercício das ferramentas de forma participativa	Identificar os conhecimentos/saberes que iam sendo construídos pelo grupo, o grau de importância de cada assertiva por eles elaboradas sobre as ferramentas trabalhadas	Construção de “saberes” Definição do grau de importância de cada saber Introdução de variáveis como estudos de casos, estudo e reflexão de textos, etc	Nono e décimo segundo mês	Questionário (Apêndices VII e VIII)
8. Avaliação da pesquisa-ação	Conhecer as impressões, percepções, saberes e cultura construídos durante a intervenção	Avaliação da intervenção pelos grupos (meta-avaliação)	Décimo terceiro mês	Questionário (Apêndice IX) Entrevistas

Fonte: Pesquisa (2006/2007).

Tal plano foi construído tomando por base as fases necessárias a uma intervenção onde estão envolvidas atividades interdisciplinares, observando-se características e peculiaridades da pesquisa-ação, dos ambientes de coleta e do objeto de estudo, bem

como a sequência lógica de realização das atividades e objetivos.

Durante a realização de cada fase eram utilizados instrumentais de registro das informações, textos e proposições para discussão. Ao final de cada fase os grupos avaliavam se os objetivos eram atendidos e quais as dificuldades advindas da operacionalização.

Após a fase de sensibilização e treinamento conforme (tabela 1), sucederam-se as fases de autoavaliação e replanejamento mês a mês, objetivando identificar as dificuldades enfrentadas, o que foi realizado e que descobertas ou saberes construíram.

Discussão dos resultados

No intervalo de um encontro a outro os co-pesquisadores, como eram chamados, acompanhavam as discussões e o nível de participação do grupo por meio de uma ficha (Quadro 1), onde registravam as ocorrências na execução dos seus planos de trabalho.

Local/Grupo de Pesquisa: _____ Mês: _____ GT _____ Líder _____		
Semana	Nome dos Participantes	Observações
1ª semana		
2ª semana		
3ª semana		
4ª semana		
5ª semana		

1° As tarefas planejadas foram realizadas? Todas () Em parte () Não foram realizadas ().

2° Houve participação de todos? Sim () Não () Por quê?

3° Como avaliam a participação (colaboração, engajamento)?

Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente () Por quê?

4° Quais os pontos **muito fracos** da semana em relação à participação do grupo?

5° Quais os pontos **muito fortes** da semana em relação à participação do

grupo? _____

6º Precisa melhorar Sim () Não () Por quê?

7º O que aprenderam com a experiência do mês?

Anotações do Observador em situação ideal de fala dos GT,s

GT1 _____

GT2 _____

GT3 _____

8º Anotações do grupo gestor

Quadro 1 - Ficha de acompanhamento semanal dos GTs.

Durante os encontros mensais com o pesquisador, cuja ficha de frequência registrava as presenças dos co-pesquisadores, eram realizadas as avaliações do plano de trabalho do mês e replanejado para o mês seguinte o que não havia sido realizado, bem como outras ações decorrentes da necessidade de trabalho. Às discussões se seguiam estudos de textos sobre avaliação, participação, planejamento, cultura, motivação, respeito etc.

Após a autoavaliação do grupo e do planejamento participativo seguiam-se as discussões em torno das lições que aprendiam com aquele exercício coletivo e permanente: quais os entraves, as facilidades, os retrocessos, os avanços, e ao final, a pergunta principal: o que vêm aprendendo com essa prática coletiva de fazer autoavaliação e planejamento coletivo?

Após 5 (cinco) meses de encontros já haviam produzido pequenos textos acerca dos temas principais como: autoavaliação participativa, planejamento participativo, conhecimentos adquiridos e especialmente já sabiam o que era necessário em trabalhos dessa natureza.

As frases e os textos por eles elaborados nas discussões foram gravados, transcritos e ordenados pelo pesquisador por assuntos semelhantes, construindo uma matriz de argumentos importantes conforme se pode ver. Para os dois grupos cada atividade requer mudança de visão e comportamento. Segundo os grupos:

O trabalho participativo requer:

- paciência de todos os envolvidos
- desejo e convicção de mudança da maioria
- compreensão clara do que se quer construir
- compromisso entre os membros
- respeito com toda a equipe
- capacidade para trabalhar em equipe
- decisão e envolvimento dos gestores

1. Autoavaliação participativa solicita:

- o desenvolvimento do sentimento de “pertencer”
- redução do medo de descobrir-se fazendo algo equivocado;
- capacidade de pensar em equipe
- capacidade de se permitir mudanças e compromisso com ela
- atualização permanente do diagnóstico e planejamento.
- humildade para admitir que precisa melhorar
- compreensão e convicção dos benefícios que traz a autoavaliação
- decisão e envolvimento dos gestores

2. O planejamento participativo sugere

- autoavaliação permanente do que se realiza
- engajamento de todos os envolvidos e com isso mais responsabilidade
- compreensão do que participação é
- compreensão e convicção do que planejar é
- organização do trabalho
- capacidade de entender o “todo” do trabalho
- socialização das informações e, com isso, mais compromisso

3. Um novo saber, quando internalizado nos indivíduos , é perceptível aos outros pelos seguintes comportamentos:

- pelo novo comportamento do indivíduo ao agir
- pela nova forma de o indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas

- pela inserção do saber no cotidiano do trabalho e da vida pelo indivíduo
- pelas novas relações intrapessoais e/ou interpessoais que mantém
- pelo grau de responsabilidade que demonstram
- pela capacidade de criar o possível

Construíram, pois um conhecimento que lhes orientava acerca do trabalho participativo. Para compreender o valor que atribuíam a cada um desses argumentos ou se todos tinham semelhante grau de importância no desenvolvimento de trabalhos participativos, um questionário contendo tais argumentos foi elaborado, aplicado e replicado em dois momentos distintos para que descobrissem quais conhecimentos eram, de fato, imprescindíveis ao trabalho, mesmo sem desconsiderar os demais.

O resultado foi surpreendente, haja vista que os dois grupos de pesquisadores em locais e tipos de trabalhos diferentes optaram por itens semelhantes. Ocuparam os primeiros lugares os seguintes itens:

Quando indagados acerca do que **o trabalho participativo requer** os dois primeiros lugares foram ocupados pelos seguintes argumentos tanto na SRH e na MEAC: *compromisso entre os membros* e *capacidade de trabalhar em equipe*, seguido de um terceiro item que não foi comum aos dois grupos. A SRH entendeu que é necessário *ter compreensão clara do que se quer construir* e a MEAC acredita que é *imprescindível ter paciência*.

Observando durante um ano a dificuldade que eles próprios sentiram em trabalhar em equipe, não poderiam optar por outros argumentos senão esses. Isso prova que eles aprenderam o quanto é complexo o exercício da participação. Um dado ficou evidente: é necessário ter paciência para se esperar os resultados.

Acerca do que a **autoavaliação participativa solicita** os dois grupos colocaram em primeiro lugar o argumento *humildade para admitir que precisa melhorar*. Houve divergência quanto ao segundo e terceiro lugares nos dois momentos, ou seja, a MEAC acredita que é importante, primeiro: *compreender quais os benefícios que traz a avaliação* e que é imprescindível à *decisão e envolvimento dos gestores*. Já a SRH aposta em segundo lugar numa *atualização permanente do diagnóstico* seguida de *decisão e envolvimento dos gestores*.

Durante as discussões um dos membros comentou: “mesmo sabendo que as coisas mudam sempre, aqui elas mudam pouco” A descrença na mudança de que as avaliações

modifiquem as ações dos indivíduos neste grupo de co-pesquisadores foi ainda maior do que no outro. Compararam à Avaliação de Desempenho dos servidores que serve apenas para obtenção de progressão funcional e que a gestão nunca é avaliada pelos servidores. Sobre o que revelam comenta Demo (2002, p. 3):

Avaliação que nos interessa não é aquela que faz-de-conta, farsante ou mistificadora [...] proclamando discursos que se anulam a si mesmos, como é o caso de avaliar e não permitir ser avaliador, questionar e fugir de ser questionado, pretende inovar e evitar ser atingido pela inovação. Em parte a grande fuga da avaliação não passa do pavor de ser avaliado.

Perguntados acerca do que **o planejamento participativo sugere**, o primeiro e segundo lugares foram para o argumento: *organização no trabalho e engajamento de todos*, seguidos do item da SRH *socialização das informações*. A MEAC optou por *autoavaliação permanente do que se realiza*.

Questionados acerca de **como os indivíduos demonstram o que aprendem**, responderam de modo diferente o primeiro lugar. Para a MEAC é pelo *grau de responsabilidade que demonstram*, mas para a SRH é *pela inserção do saber no cotidiano do trabalho e da vida do indivíduo*. Quanto ao segundo e terceiro lugares optaram diferentemente pelos seguintes argumentos: A MEAC acredita que é *pela nova forma do indivíduo pensar e ver o mundo* e *pela capacidade de criar o possível*. A SRH pensa que é *pelo novo comportamento do indivíduo ao agir* e como terceiro item o *grau de responsabilidade que demonstra*.

Ao apresentarmos os resultados desta coleta para os grupos, um membro comentou acerca da importância da decisão e envolvimento do gestor no momento de inserir no cotidiano do trabalho o que aprenderam:

É difícil que coletivamente se possa fazer o que se aprende como sendo certo, sem o esforço e a direção do gestor maior. Porque aqui tem um conhecimento que precisa de terceiros para se operacionalizar. Há muito que mudar aqui, mas de modo geral só se sabe o que aprendeu realmente quando agente se modifica na hora de agir. (MEMBRO DO GRUPO).

Do mesmo modo que as teorias eivadas de orientações nobilitantes que são estudadas nos bancos acadêmicos, assim também, dizem eles: “nós construímos um conhecimento que nem mesmo usaremos, haja vista que a pesquisa em si ajuda a quem

pesquisa, como a nós próprios, mas quem não participa não reconhece essa importância, somente quem viveu sabe” (MEMBRO DO GRUPO).

Essa advertência nos convida a uma reflexão, pois demonstra a quantidade de informações produzidas no campo das ciências humanas, mas que nem sempre a utilizamos. Pesquisas estritamente localizadas e realizadas no campo da pós-graduação, poderiam, em forma de estudo e reflexão retornar às salas de aula alimentando novas investigações e o cotidiano de vida das pessoas inseridas na vida acadêmica. Não é um apelo ao utilitarismo; antes, um convite ao repensar os destinos da produção do saber, especialmente no que se refere à “pesquisa básica” aquela que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente, ou a acadêmica, que tem por motivação a descoberta de fenômenos empíricos importantes, que possam avançar o conhecimento em determinado campo, de acordo com o consenso da comunidade de especialistas.

Considerações finais

Considerando o objetivo principal da pesquisa que era compreender os saberes construídos no exercício da autoavaliação e planejamento participativos e permanentes, pode-se inferir, a partir dos dados aqui expostos, que os dois grupos, mesmo em locais e com tipos de trabalhos diferenciados aproximaram-se nos conhecimentos que adquiriram. Descobriram pela própria ação vivenciada os desafios de se fazer avaliação participativa e construíram um conhecimento sobre isso. Cada grupo de argumentos revela a cultura atual, a não existência de condicionantes importantes para o sucesso de um trabalho participativo.

Acreditam que o exercício de avaliação com participação durante um ano de intervenção serviu para suas vidas pessoal e profissional, mas enfatizaram a descrença na autoavaliação permanente na universidade e, especialmente nas microunidades, se não houver decisão da gestão superior. Um saber edificado na experiência e no exercício permanente da autoavaliação participativa que, segundo a maioria dos co-pesquisadores, poderá não ser vivenciado com o fim da pesquisa, dado o desconhecimento desse tipo de trabalho pelos demais membros da unidade, inclusive pela gestão.

Revelaram durante a coleta que desacreditam na possibilidade de permanecerem realizando autoavaliação e planejamento participativos após a pesquisa, haja vista a

necessidade de alguém que os conduza e, sobretudo, que os dirija, pois as chefias dessas unidades não se envolveram como deveriam na pesquisa-ação.

Não crêem que conseguiriam desenvolver autoavaliações sem a compreensão e aquiescência do gestor na unidade. “Não basta este exercício nas subunidades sem a gestão maior envolvida”, e declararam-se desiludidos quanto à continuidade da ação em órgão público, especialmente de ensino, onde questões como planejamento estratégico ainda é mito e avaliação amedronta e fere suscetibilidade. Tal conteúdo é somente discutido no curso de Administração e, assim mesmo, somente na teoria.

Os docentes-gestores ocupam-se da pesquisa e do ensino e descuidam-se do aprendizado interno propiciado pelo exercício da gestão. Esse conhecimento ocorre no “fazer” contínuo de autoavaliação e planejamento, preocupação esta, somente presente em instituições que se acreditam aprendendo sempre e não somente ensinando sempre.

Entenderam os co-pesquisadores que autoavaliar e planejar contínua e participativamente **requer conhecimento, decisão, paciência, humildade, compreensão do que planejar é e, ainda, decisão e envolvimento dos gestores, organização do trabalho, engajamento de todos, socialização de informação e atualização constante do diagnóstico que se faz.**

Considera-se que, num primeiro momento, se construiu um conhecimento ou vários conhecimentos acerca de muitos aspectos importantes da autoavaliação participativa, a partir do trabalho colaborativo que é o primeiro passo para a participação e foi o principal intento da pesquisa. Uma aprendizagem que ficará por muito tempo na memória e na compreensão dos envolvidos como esperança, mas, para criar cultura de avaliação na Instituição, é necessária a continuidade até que, internalizado esse conhecimento ao cotidiano dos indivíduos nas instituições possa assim, modificar-lhe a cultura.

Deste modo, é imprescindível ação educativa na própria gestão superior da universidade, reflexão coletiva acerca do assunto, fóruns de discussão com docentes e técnico-administrativas sobre os relatórios anuais das AI,s, visto que pesquisas e autores já vêm confirmando a efetividade das avaliações. Desta forma, tornar-se-iam desnecessárias as consultorias que não possuem comprometimento com a instituição e cuja pretensão financeira para acompanhamento custará, sempre muito caro à universidade. Difilmente a consultoria ficará o tempo necessário para a criação de

saberes e de cultura de avaliação.

Autoavaliação e planejamentos participativos permanentes edificam saberes que se constroem no cotidiano das atividades, por meio da avaliação dialógica, compreendendo-a como a ação pedagógica inserida no projeto pedagógico democrático e institucional. Assim, poderemos sair do estado e estágio em que nos encontramos na universidade de forma politicamente consciente e consistente.

Os dados ainda revelaram que todos podem aprender com o exercício conjugado dessas duas “ferramentas” educativas no trabalho gestor, no entanto, há que se ter vontade com decisão.

Referências

- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na UFC: organização de sistema de dados e indicativos da qualidade institucional. In: ANDRIOLA W. B. (Org.). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005a.
- _____. Avaliação institucional no ensino superior: idéias introdutórias e alternativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 1., 2004, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2004.
- _____. Desafios, necessidades e consequências da atuação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA,s), visando a implementar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: ANDRIOLA W. B. (Org.). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005b.
- BASTOS, C. L.; KELER, V. *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRANDÃO, J. E. A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem história-abreviada. In: MOREIRA, D. A. (Org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 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 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União; Ministério da Educação; Secretaria Federal de Controle Interno. *Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão*:
Decisão TCU nº 408/2002-Plenário. Brasília, DF, 2005. Versão revisada em janeiro de 2005.
- CARVALHO, M. C. M. (Org.). *Construindo um saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- DANIÉLOU, J.; MARROU, H. *Nova história da Igreja: dos primórdios a São Gregório Magno*. Petrópolis: Vozes, 1966.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).

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

DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. (Org.) . *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, K. R. B. A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TARDIFF, M. Saberes docentes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J.; HAGE SOBRINHO, J. Avaliação institucional em universidades: considerações metodológicas. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 6, p. 17-27, 1983.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Auto-avaliação institucional UFC: relatório final*. Fortaleza, 2006. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Auto-avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará 2005-2006: relatório final*. Fortaleza, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Parecer ao projeto para a auto-avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. *Relatório anual de gestão 2004*: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 31 mar. 2006.

ULLMANN, R. A. *A Universidade: das origens à renascença*. São Leopoldo, RS: Ed. USININOS, 1994.

Recebido em: 21/12/2009

Aceito para publicação em: 08/02/2010