

# Auto-avaliação Institucional Orientada à Melhoria da Ação Educacional: o caso do CEFET-RN

Dante Henrique Moura<sup>1</sup>

CEFET -RN

E-mail: dante@cefetrn.br

**Resumo:** *Nas instituições educacionais brasileiras, e particularmente nas de educação profissional - EP, ainda não se consolidou a cultura da avaliação institucional. Além disso, as experiências em curso tendem a privilegiar a busca por resultados em detrimento da análise dos processos internos e da função que essas instituições desempenham na sociedade. Assim, o artigo tem o objetivo de relatar uma pesquisa realizada no CEFET-RN voltada para a sua auto-avaliação. Dentre as conclusões, destaca-se a constatação de que o CEFET-RN, após a reforma da EP, vem perdendo sua identidade como excelente agência formadora de técnicos de nível médio e ainda não conseguiu criar a nova imagem pretendida: a de um centro universitário tecnológico que além de formar técnicos de nível médio, atua nos cursos superiores de tecnologia e desenvolve pesquisa aplicada e atividades de extensão.*

**Palavras Chave:** *educação profissional; auto-avaliação; responsabilidade social*

## 1. Introdução

Nas instituições educacionais brasileiras e, particularmente nas de educação profissional - EP, ainda não se implantou definitivamente a cultura da avaliação institucional. E, ainda mais, as experiências tendem a privilegiar a busca obsessiva por resultados em detrimento da análise mais profunda dos processos e da função que essas instituições desempenham na sociedade. Apesar de essa ser uma visão generalizada, neste trabalho nos circunscrevemos apenas à esfera pública, mais especificamente, às escolas técnicas e agrotécnicas federais e aos centros federais de educação tecnológica, domínio em que atuamos.

Esse quadro vem se alterando ao longo dos últimos anos, principalmente, na educação superior pública, onde o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, nascido nos anos 1993/1994, se encarregou de promover uma discussão mais profunda sobre avaliação institucional. Entretanto, não abrangeu a maioria das instituições federais de EP, pois não pertencia à educação superior, fato que só ocorreu definitivamente a partir do Decreto nº 5.225/2004. Atualmente, no âmbito da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, aprovado pela Lei nº 10.861/2004, está sendo implantado e também abrange todos os CEFETs.

Com relação ao SINAES ressaltamos que apresenta

algumas mudanças importantes em relação ao PAIUB. Algumas delas apontam na direção da prevalência de dados estatísticos em relação aos aspectos mais qualitativos da avaliação, o quê, em princípio, pode sinalizar a intenção política de construir *rankings* das IFES via avaliação institucional.

No que tange às ofertas dos cursos técnicos de nível médio, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC tentou implantar o Sistema de Avaliação Institucional - SAI a partir de 1996/1997 no âmbito das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs, entretanto, não obteve êxito, abandonando a idéia por várias razões - algumas explicadas ao longo deste texto.

Assim sendo, nosso objetivo central é relatar uma pesquisa voltada para a auto-avaliação do CEFET-RN<sup>2</sup> onde destacaremos a metodologia adotada e as conclusões alcançadas, assim como as ações que se estão desencadeando como fruto desse processo. Com isso, objetivamos estimular a discussão nas instituições de EP e demais centros educacionais, sobre esse tema, na busca da consolidação de uma cultura da avaliação voltada para a melhoria dos processos educacionais e, conseqüentemente, para a ampliação da responsabilidade social dessas instituições, que têm a função social estreitamente vinculada ao mundo do trabalho, mas que não podem submeter suas ações a esse, tendo em

<sup>1</sup> Autor a quem toda correspondência deverá ser endereçada.

<sup>2</sup> MOURA, D. H. *La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET - RN / Brasil)*. 2003. 516 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade Educação da Universidade Complutense de Madrid. Madrid, 2003.

vista que ao invés de formarem “trabalhadores qualificados” devem buscar a formação integral de cidadãos críticos, reflexivos, competentes técnicas e politicamente, e comprometidos eticamente com as transformações sociais voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para alcançar os objetivos previstos, dividimos o texto em quatro seções. Nesta primeira, esclarecemos seus objetivos e apresentamos as partes que o constituem. Em seguida, discutimos a concepção e o significado da avaliação institucional nas instituições educativas e, particularmente, nas de EP. Depois, apresentamos o modelo de auto-avaliação contextualizada e contrastada praticado no CEFET-RN e a metodologia adotada. Na quarta seção, discorremos sobre as principais conclusões alcançadas, além de discutirmos os próximos passos a serem seguidos.

## 2. Concepção e significado da avaliação de uma instituição de EP

Avaliação interna, externa, auto-avaliação e heteroavaliação.

O termo avaliação externa está associado a processos que ocorrem a partir de um patrocinador externo, geralmente alguma instância governamental com o objetivo de alterar a imagem, construir *rankings* ou tomar decisões, entre outras possibilidades, sobre: programas sociais; uma instituição específica; ou um conjunto delas (SOBRINHO, 1995; SIMONS, 1999; entre outros). No âmbito das instituições públicas de EP, um caso típico e já mencionado foi o SAI - Sistema de Avaliação Institucional, o qual foi desativado, entre outros aspectos, porque foi concebido de forma que os agentes internos de cada instituição objeto de avaliação tinham o exclusivo papel de prestar informações à SEMTEC/MEC, a qual era responsável pelo processamento, análise e decisões sobre a rede e cada instituição avaliada.

Diante dessa realidade o sistema foi amplamente rejeitado por não fazer sentido para as instituições já que no lugar de estar orientado à melhoria delas, tinha implícito um caráter de punição/premiação, pois visava à construção de *rankings* e, em consequência, a definição da matriz orçamentária da rede.

Afortunadamente, o SAI não teve vida longa, mas o saldo foi muito negativo. Em primeiro lugar porque os gastos públicos realizados com equipamentos em geral e computadores e periféricos de informática em particular, além de horas de consultoria, passagens aéreas e diárias foram muito elevados. Some-se a isso a própria energia perdida pelas instituições na tentativa de implantá-lo ou ao na busca de estratégias para não atender ao que ele preceituava. Em segundo lugar, porque ao invés de contribuir para a criação de

uma cultura avaliativa na rede, acabou produzindo o efeito contrário, afastando ainda mais as instituições da avaliação institucional.

Por outro lado, os processos de avaliação interna, normalmente, são de iniciativa da própria organização e perseguem outras finalidades, como a detecção de pontos fortes e debilidades dos processos e dos programas institucionais com o fim de aperfeiçoá-los. Neste caso, uma das possibilidades é a heteroavaliação interna que é patrocinada por um setor em direção a outros ou a toda organização, situação em que, geralmente, a iniciativa parte dos níveis mais elevados da hierarquia em direção aos de menor *status* hierárquico.

Outra possibilidade de avaliação interna que surge como alternativa democrática e participativa é a auto-avaliação – uma resposta crítica às duas posturas anteriormente apresentadas. Consiste em desenvolver um processo participativo, no qual, a partir de iniciativa da própria instituição e de seus distintos atores, desenvolve-se a avaliação de alguns setores. Evidentemente, nesses processos, os próprios patrocinadores se confundem com a audiência/informantes, ou seja, cada unidade administrativa ou acadêmica se auto-avalia. Quando isso se estende ao contexto institucional, produz-se a auto-avaliação institucional (SANTOS GUERRA, 1993; RISTOFF, 1995; e SIMONS, 1999).

Infelizmente, esse tipo de avaliação padece de uma grande dificuldade. Trata-se da possibilidade e, mais que isso, a probabilidade do desenvolvimento de processos endógenos, nos quais se perde a finalidade original (melhoria dos processos e programas institucionais), convertendo-se numa forma de transferir todas as responsabilidades e culpabilidades relativas às deficiências da instituição aos agentes externos, geralmente às instâncias de governo, no caso das organizações públicas (um verdadeiro muro de lamentações).

Desse contexto, e como resposta ao anteriormente mencionado, emerge a auto-avaliação contextualizada à realidade de cada instituição e contrastada por agentes externos como linha de pesquisa adotada neste trabalho (SANTOS GUERRA, 1993; RISTOFF, 1995; SOBRINHO, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; e SIMONS, 1999). A contextualização cumpre a função de particularizar o caso, pois é cada coletivo, cada grupo específico que conhece com mais profundidade sua própria realidade. O contraste com os agentes externos tem múltiplas finalidades. Ressaltamos a de evitar os processos endógenos aos quais nos referimos previamente; a de estabelecer um diálogo social com os segmentos sociais implicados na problemática educativa; e a de garantir a qualidade técnica do processo.

### 3. A pesquisa auto-avaliativa contextualizada e contrastada do CEFET-RN

O contexto da EP e do CEFET-RN.

Esse contexto é muito desafiador, pois o ritmo dos avanços tecnológicos e transformações sociais não param como fruto da busca desenfreada por produtos tecnológicos que “precisam alimentar o mercado para fortalecer a economia”, segundo a apologia hegemônica ao modelo neoliberal de sociedade e à globalização dos mercados, vigentes em nossos dias<sup>3</sup>. Isso implica, para o CEFET-RN e outras instituições de EP, o risco de que os conhecimentos decorrentes dos processos formativos proporcionados pela Instituição possam tornar-se obsoletos em pouco tempo, dependendo de como se concebam e estruturarem as distintas ofertas.

Dessa forma, o CEFET-RN precisa organizar seu currículo, principalmente nos cursos técnicos<sup>4</sup>, a partir de uma sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos próprios da etapa final da educação básica e da respectiva formação profissional, a fim de garantir uma formação que proporcione aos estudantes as condições para uma efetiva participação social, política, cultural e no mundo do trabalho e que, uma vez nele, possam enfrentar as mudanças decorrentes de novos avanços tecnológicos.

Outro aspecto fundamental é a obrigação institucional de interatuar com o entorno e, em consequência, conhecê-lo profundamente a fim de que mais do que satisfazer às suas demandas, possa contribuir para transformações, nesse mesmo entorno, orientadas aos interesses coletivos inerentes a cada realidade concreta, sem perder de vista suas inter-relações com o local, o regional e o mundial.

Ainda cabe destacar que o CEFET-RN atravessa nos últimos anos um amplo processo de reconversão em seu campo de atuação. Até 1997, a Instituição só oferecia, praticamente, cursos técnicos de nível médio. Enquanto isso, na época da coleta de dados (MOURA, 2003) já oferecia, além dos cursos técnicos, o ensino médio, os níveis básico e tecnológico da

EP<sup>5</sup>, além de estar projetando dois cursos de licenciatura, os quais já foram implantados.

A conceitualização do processo de auto-avaliação contextualizada e contrastada.

Em Moura (2003), assumimos e agora ratificamos o conceito de avaliação de instituições educativas como sendo um processo de investigação auto-avaliativa contextualizada e contrastada, composto por quatro fases inter-relacionadas (inicial, processual, final e demorada). Assim, deve produzir diálogo entre os distintos participantes internos e entre a Instituição e a sociedade. Também deve promover a compreensão da realidade educativa em geral e a de um centro em particular. E, finalmente, deve estar orientado à melhoria da qualidade educacional desses centros.

Como o CEFET-RN atua, principalmente, na EP, o que pressupõe uma estreita relação com o mundo do trabalho, enfatizaremos dois dos aspectos acima mencionados. A compreensão do termo diálogo social (CABELLO, 1998) e o significado da expressão melhoria da qualidade educativa de um centro educativo.

O diálogo social está orientado a envolver os agentes internos, trabalhadores, empresários, associações comunitárias e de classe, políticos, ONG, etc. e, também, campos científicos afins, à educação como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia e outros envolvidos com a problemática educativa. Evidentemente, essa pode ser considerada uma visão utópica, mas diante de um problema complexo como o da EP, não podemos procurar respostas que reduzam suas reais dimensões.

À falta desse diálogo, permanecerá a situação atual na qual prevalecem os interesses do ator mais privilegiado – o econômico. Esse diálogo pode ser estabelecido a partir da abertura dos centros de EP, com o objetivo de descobrir as reais demandas educativas da sociedade. Esse processo, desenvolvido através de uma metodologia participativa (SOBRINHO, 1995; RISTOFF, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; y GAIRÍN, 1999) envolverá os docentes e técnicos do centro na problemática do entorno, ao tempo em que esse se incorporará à realidade do centro.

Ao combinar o diálogo social com as possibilidades concretas que têm os docentes e dirigentes de influenciar na concepção educacional praticada em cada instituição, se contribuirá para a consecução de resul-

<sup>3</sup> Em função de não ser o objetivo fundamental do trabalho, não aprofundaremos a análise sobre o neoliberalismo. Para isso, sugerimos ver ANDERSON (1996); FRIGOTTO (1999); e BURBULES e TORRES (2004).

<sup>4</sup> Durante a coleta de dados e até a conclusão da pesquisa em dezembro de 2003, essa era uma situação de difícil solução, já que o Decreto nº 2.208/97 impedia a integração entre os currículos do ensino médio/técnico. Entretanto, em 2004, a Instituição estudava outras formas de minimizar a separação médio/técnico à medida que acompanhava o trâmite do que seria o Decreto nº 5.154/2004. Assim, logo que entrou em vigor esse instrumento legal o CEFET-RN redirecionou suas atividades para a (re)construção do currículo integrado, que já vigora em 2005.

<sup>5</sup> O Decreto nº 5.154/2004, entre outros aspectos, alterou a denominação dos cursos da EP, os quais passaram a denominar-se: EP técnica de nível médio; EP tecnológica de graduação e de pós-graduação; e formação inicial e continuada de trabalhadores. Apesar disso, como à época da coleta de dados a denominação era distinta, em alguns casos, optamos por manter a nomenclatura de então: níveis básico, técnico e tecnológico da EP.

tados significativos, sendo necessário sair do enfoque que culpabiliza, exclusivamente, as Reformas e Contra-reformas e a seus efeitos: rigidez das normas, instabilidade nas políticas, crise econômica nos investimentos educacionais, [...] aos educadores e educadoras ainda lhes resta o controle de importantes condições internas aos processos educacionais; condições sólidas, que repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados [...] (CABELLO, 1998:27).

Para a autora a aproximação e o diálogo com o entorno não implica em deixar que empresários, trabalhadores ou quaisquer outros atores sociais definam a concepção de educação praticada nos centros. Ao contrário, a idéia é que através dele seja possível conhecer mais profundamente os pontos de vista e os interesses do entorno e, então, elaborar propostas educativas que possam atender às suas necessidades mais profundas. Isso significa que se pode, e se deve, ir além do atendimento às demandas aparentes e imediatas. É necessário antecipar-se a essas demandas e atuar na direção de contribuir para mudanças sociais significativas orientadas às necessidades coletivas.

O segundo aspecto que merece maior precisão é a concepção de melhoria da qualidade educativa de um centro. Para falar sobre isso é fundamental ter claro que as instituições de EP, principalmente as públicas, e o CEFET-RN em particular, além dos problemas crônicos de financiamento<sup>6</sup>, enfrentam outros três grandes desafios.

Um deles está relacionado com as discrepâncias de oportunidades e de níveis e perfis de conhecimentos prévios dos distintos grupos destinatários que acorrem a esses centros. Uma Instituição como o CEFET-RN, por exemplo, atua nos seguintes cursos: ensino médio; cursos técnicos, integrados ao ensino médio e subsequentes; cursos superiores de tecnologia; licenciaturas; e na formação inicial e continuada de trabalhadores, de forma que tem alunos de todas as idades e procedência sócio-econômica-educativa e cultural.

O segundo é a demanda do mundo do trabalho por indivíduos cada vez mais qualificados profissionalmente e capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar para novos problemas; que tenham iniciativa e sejam criativos, entre outras características requeridas.

Dessa forma, embora a Instituição não oriente seus processos educacionais pelas necessidades exclusivas do mundo do trabalho, não pode perder de vista essa dimensão sob pena de tornar-se disfuncional e,

portanto, dispensável para a sociedade.

O terceiro repto é a responsabilidade social com os egressos e a sociedade em geral, representada tanto pela capacidade de (re)inserção sociolaboral de longa duração proporcionada pelas ofertas, como pela capacidade desenvolvida pelos egressos no sentido de atuar como agentes promotores de mudanças sociais em benefício dos interesses sociais e coletivos.

Diante do exposto, assumimos neste trabalho que orientar a auto-avaliação à melhoria da qualidade educativa do CEFET-RN é o mesmo que orientá-la ao enfrentamento a esses desafios.

#### As dimensões da investigação auto-avaliativa.

Ao começar um processo avaliativo devemos elaborar e responder um conjunto de perguntas relacionadas com as dimensões ou elementos da avaliação. Embora não haja consenso sobre essas perguntas-chave, as diferenças não são significativas (DOMÍNGUEZ, 1999; SOBRINHO, 1995; RISTOFF, 1995, entre outros). Em geral, podemos considerar as seguintes perguntas prévias: A quem avaliar? Para quem avaliar? O quê avaliar? Como avaliar? Quem deve avaliar? Com que se vai avaliar? Quando avaliar? Para que avaliar?

Elaborar e respondê-las resulta em optar por uma determinada concepção de avaliação, ou seja, significa planejá-la. Isso demanda a tomada de decisões sobre metodologias, técnicas e instrumentos e a opção por uma política de avaliação, a qual pode ser dirigida à verificação de resultados ou à qualidade formal e política dos processos. Também significa, persuadir-se por processos que privilegiem o aumento de oportunidades educativas públicas, gratuitas e de boa qualidade aos grupos menos favorecidos, ou incrementar a eficácia daquelas destinadas aos já incluídos, entre outras. Em seguida, apresentamos as escolhas deste trabalho (Tabela 1).

<sup>6</sup> Não nos aprofundaremos sobre o tema financiamento, por não ser objeto central neste momento. Entretanto, esse é um dos maiores desafios para as áreas sociais do país e, em consequência para a EP. Por outro lado, o financiamento do CEFET-RN está bastante discutido em Moura (2003).

**Tabela 1 - Dimensões da avaliação**

<b>Pergunta</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Respostas</b>
O quê?	Objeto	Contexto, objetivos, planos, estruturas, processos de formação, processos de gestão, etc.
A quem?	Pessoal	Alunos, professores, equipe dirigente, sistema relacional, etc..
Para quem?	Patrocinador	A equipe de direção, os alunos, os professores e a comunidade.
Como?	Metodologia	Mista: quantitativa e qualitativa, com predomínio qualitativo Estudo de caso
Com que?	Técnicas e Instrumentos	Entrevistas semi-estruturadas, questionários e análise documental
Quem?	Audiência	A equipe de direção, professores, técnico-administrativos, alunos e agentes externos (Auto-avaliação contrastada e contextualizada).
Quando?	Momento ou Fase	Inicial, processual, final e demorada.
Para que?	Finalidade	Inovação e mudança orientadas à melhoria da qualidade educativa do Centro.

Fonte: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999)

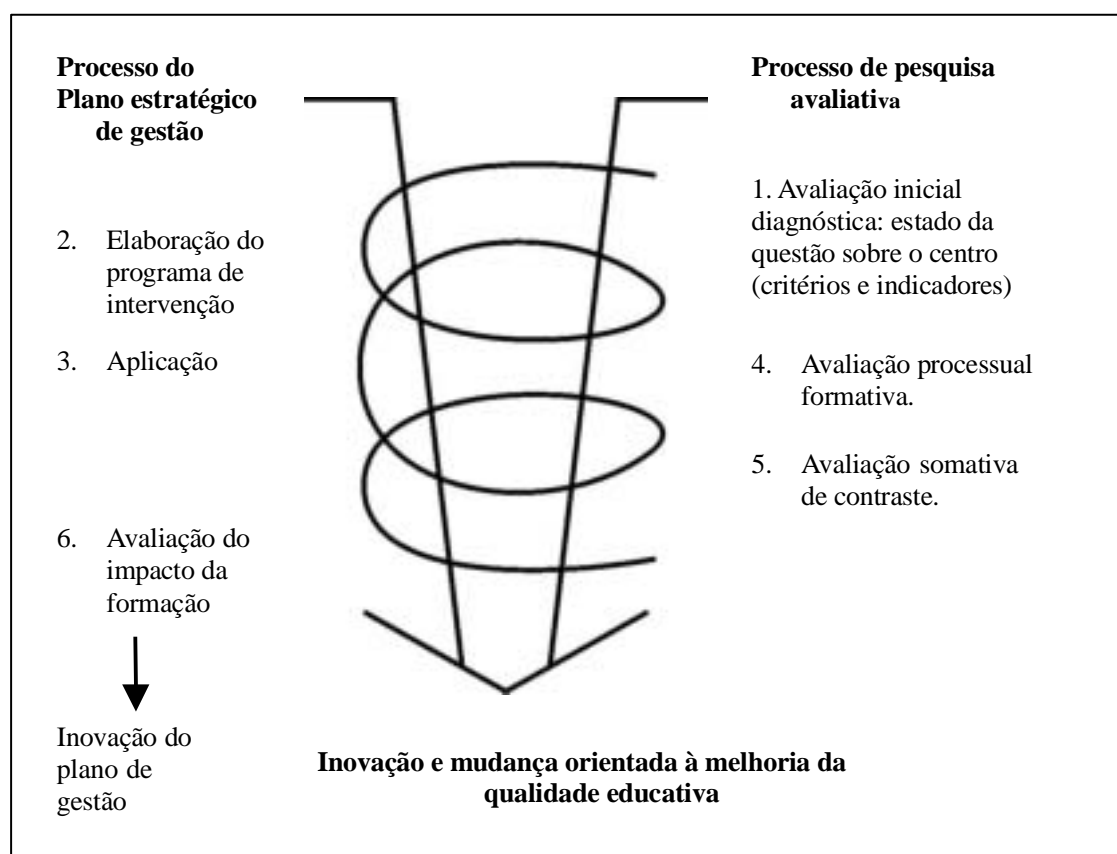
Sobre a Tabela 1 esclarecemos que, relativamente à primeira pergunta, as respostas apresentadas ainda precisam ser desdobradas, ou seja, temos que definir categorias (ou critérios)<sup>7</sup> relacionados com contexto, objetivos, planos e/ou outros elementos relacionados com o objeto de avaliação. Oportunamente apresentaremos a estratégia utilizada para definir tais categorias.

O planejamento da investigação de campo.

A noção de investigação avaliativa orientada à melhoria da qualidade educativa de instituições educacionais permite-nos projetar dois processos que ocorrem ao mesmo tempo (DOMÍNGUEZ, 1999): a própria pesquisa auto-avaliativa e o desenvolvimento do plano de gestão. São dois processos inter-relacionados que constituem um macro-processo (Figura 1). Algo importante a ressaltar nessa Figura é o caráter infinito inerente aos planos de gestão e de avaliação institucional, representado pela espiral que se repete indefinidamente.

<sup>7</sup> Utilizaremos ao longo do texto o termo categoria

**Figura 1 – Pesquisa auto-avaliativa e plano institucional de gestão**



Fonte: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999)

Para concluir o planejamento da auto-avaliação falta-nos definir os critérios relacionados com o que avaliar. Na busca dessas respostas analisamos (MOURA, 2003) distintos modelos de avaliação de centros educativos (SANTOS GUERRA, 1995; SOBRINHO, 1995 e 2000; RISTOFF, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; e GAIRÍN, 1999) e constatamos que, independentemente das questões epistemológicas de cada um, existe um fio condutor relacionado com o objeto da investigação.

Os modelos visitados consideram os elementos dinâmicos da instituição, como os processos de relação com o entorno, de gestão, de formação e de avaliação. Naturalmente, cada um pode atribuir mais ou menos importância a uns ou outros aspectos, além de distintas denominações, mas esses elementos estão sempre presentes. Além disso, temos que considerar os elementos estruturais comuns a todas as organizações como o contexto onde estão localizadas, objetivos e planos, estruturas, sistema relacional e o conhecimento que produz e transmite (MOURA, 2003).

Assim, a combinação entre os elementos estruturais e dinâmicos em um sistema de coordenadas (Tabela 2) resulta numa boa referência para orientar a construção de categorias relativas ao que avaliar.

Tabela 2 - Possíveis esferas de investigação do funcionamento e desenvolvimento de uma instituição educativa

Dimensão Dinâmica Dimensão Estrutural	Processos de relação com o entorno	Processos de gestão	Processos de formação	Processos de avaliação
Aspectos contextuais específicos e características				
Objetivos e planos Estruturas				
Sistema relacional O conhecimento				

Fonte: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999)

Utilizando a Tabela 2 como roteiro e fazendo uma profunda reflexão e estudos de documentos institucionais, construímos as categorias que orientaram o processo de auto-avaliação.

Para isso, cruzamos cada elemento estrutural com todos os elementos dinâmicos, produzindo as categorias da auto-avaliação, ou seja, definindo o quê avaliariamos.

Essas categorias não foram totalmente construídas previamente à investigação de campo. Na verdade, após a primeira varredura na Tabela 2, identificamos cerca de 80 categorias e com elas partimos para o campo. Durante o processo teórico-prático de confronto das categorias planejadas com os dados reais emergentes do processo investigativo, as categorias iniciais foram sendo alteradas através de um processo interativo. Em seguida, apresentamos o conjunto final de categorias, geradas a partir da Tabela 2.

- Aspectos contextuais e características versus Processos de relação com o entorno:
  - 1) Demanda do entorno pelas ofertas educacionais; 2) Imagem institucional; 3) Estudos do mercado de trabalho nas áreas de atuação do CEFET-RN.
- Aspectos contextuais e características versus Processos Aspectos de gestão:
  - 4) Debilidades resultantes da reforma da EP e do PROEP<sup>8</sup> e outras debilidades; 5) Fortalezas resultantes da reforma da EP e do PROEP e outras fortalezas.
- Aspectos contextuais e características versus Processos de formação:
  - 6) Implicações da reforma da EP e do PROEP sobre a oferta educacional do CEFET-RN; 7) Grupos destinatários prioritários.
- Aspectos contextuais e características versus Processos de avaliação:
  - 8) A socialização dos resultados dos processos institucionais de avaliação; 9) Influência da avaliação

na retro-alimentação da ação dos atores internos e no funcionamento institucional; 10) Relações entre avaliação e mudança institucional.

- Objetos e planos versus Processos de relação com o entorno:
  - 10) As relações com o entorno e o projeto institucional: a influência das transformações sociais, da reforma da EP e do PROEP.
- Objetos e planos *versus* Processos de gestão
  - Financiamento e função social; 13) Elaboração e acompanhamento do planejamento institucional; 14) Coerência entre os planos e os objetivos; 15) Plano de Informatização.
- Objetos e planos *versus* Processos de formação:
  - 16) Planos de estudos: elaboração e socialização; 17) O ensino médio; 18) O nível básico da EP / Cursos SINE; 19) O nível técnico da EP; 20) O nível tecnológico da EP; 21) O uso das TIC na configuração e implementação das ofertas; 22) (Re) inserção sociolaboral e acompanhamento dos egressos; 23) Plano de capacitação e formação dos dirigentes, dos docentes e técnico-administrativos: elaboração, participação e retorno para a Instituição e para os profissionais.
- Objetos e planos *versus* Processos de avaliação:
  - 24) Plano de avaliação; 25) Avaliação do desenvolvimento do plano de gestão.
- Estruturas *versus* Processos de relação com o entorno:
  - 26) O Conselho Diretor: constituição e participação do entorno; 27) a FUNCERN<sup>9</sup>: objetivos e relações com o CEFET-RN.
- Estruturas *versus* Processos de gestão:
  - 28) Adequação da estrutura aos objetivos do Centro; 29) Perfil profissional correspondente aos distintos níveis da estrutura; 30) Coordenação entre os órgãos da estrutura.

<sup>8</sup> Programa de Expansão da EP

<sup>9</sup> Fundação de Apoio ao CEFET-RN

- Estruturas *versus* Processos de formação:

31) As gerências educacionais (departamentos acadêmicos): funções e coordenação das atividades com as demais gerências, órgãos de apoio e diretorias; 32) O trabalho dos estudantes; 33) O trabalho docente; 34) O trabalho da equipe pedagógica; 35) As reuniões pedagógicas - RP: temas protagonistas; 36) Influência da estrutura no desenvolvimento de ações multi e interdisciplinares.

- Estruturas *versus* Processos de avaliação:

36) Mecanismos de avaliação e auto-avaliação.

- Sistema relacional *versus* processos de relação com o entorno:

37) Fluxos de comunicação; 39) Conflitos com o entorno; 40) A cultura de se inter-relacionar com o entorno e sua influência no clima institucional.

- Sistema relacional *versus* processos de gestão:

41) Comunicação entre os órgãos que tomam as decisões e os que não participam do processo decisório; 42) Participação na tomada de decisão e conseqüências dessas; 43) Clima: influência do contexto interno e externo; 44) Incentivo a uma cultura participativa e colaborativa.

- Sistema relacional *versus* processos de formação:

45) Inter-relações entre a equipe dirigente, professores, técnico-administrativos e alunos (valores, respeito e confiança mútua).

- Sistema relacional *versus* processos de avaliação:

46) Avaliação da interação entre os alunos, professores, técnico-administrativos e dirigentes; 47) Auto-avaliação dos professores e técnico-administrativos sobre sua própria participação profissional no Centro; 48) Cultura de avaliação e auto-avaliação.

- Conhecimento *versus* processos de relação com o entorno:

49) Produção e transferência do conhecimento a partir da interação com o entorno.

- Conhecimento *versus* processos de gestão:

50) Incentivo da gestão às atividades de pesquisa e extensão.

- Conhecimento *versus* processos de formação:

51) Planos de pesquisa e extensão e de transferência do conhecimento produzido ao entorno e à sociedade em geral.

- Conhecimento *versus* processos de avaliação:

52) Avaliação do Impacto da formação na melhoria da qualidade de vida dos egressos e do entorno institucional.

#### 4. A pesquisa de campo: coleta e análise dos dados.

Metodologicamente, optamos por um modelo misto, quantitativo e qualitativo, com predomínio qualitativo (Tabela 2). Adotamos três técnicas de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas; aplicação de questionários e revisão documental<sup>10</sup> (GOETZ y LECOMPTE, 1988; e PÉREZ SERRANO, 1994). Tendo em vista a opção pelo predomínio qualitativo, as entrevistas se constituíram na principal fonte de informação da pesquisa. Na Figura 2 representamos o percurso metodológico da investigação.

Na Tabela 3 apresentamos a composição dos 12 grupos de informantes previamente definidos e o percentual que os sujeitos de cada um deles representa relativamente ao respectivo universo, tendo como referência os dados institucionais de 2001.

<sup>10</sup> A consulta a documentos foi utilizada para a coleta e para a análise de dados

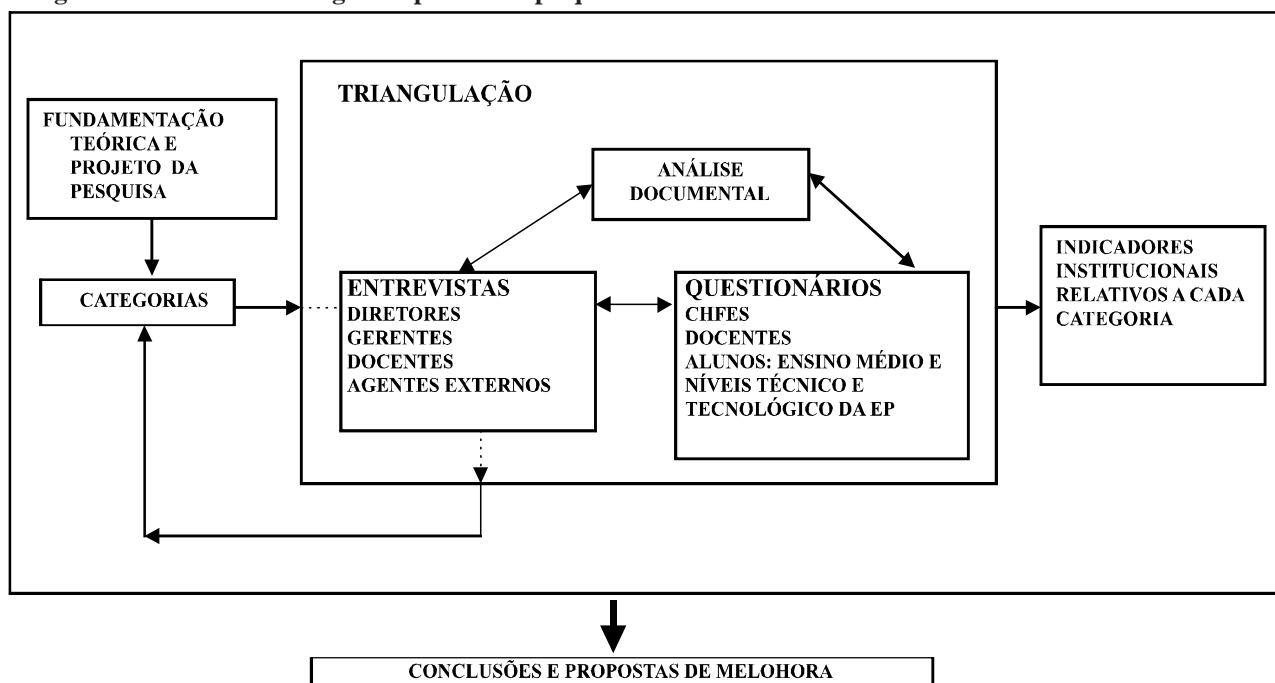


Tabela 3 – Grupos de informantes: composição e percentual sobre cada universo

Grupos de informantes	Entrevistados	Respondentes dos questionários	Total de sujeitos	Universo institucional	% do universo
Diretores	05	-	05	05	100
Gerentes <sup>11</sup>	08	-	08	08	100
Docentes	09	36	45	281	16,01
Técnico-administrativos	03	05	08	201	4,00
Agentes externos	10	-	-	-	-
Outros chefes de hierarquia inferior a dos gerentes	-	09	09	38	23,68
Alunos do ensino médio	-	180	180	1.776	10,13
Alunos do nível básico da EP	-	50	50	12.227	0,41
Alunos do nível técnico da EP	-	320	320	3.186	10,04
Alunos do nível tecnológico da EP	-	55	55	525	10,48

Fonte: Moura (2003)

Figura 2 – Percurso metodológico do processo de pesquisa auto-avaliativa da funcionamento institucional do CEFET-RN



Fonte: Moura (2003)

Sobre a Tabela 3 explicamos que os dados referentes aos técnico-administrativos e alunos do nível básico não foram utilizados na análise, pois a participação total deles não alcançou os 10% dos respectivos universos. Isso não gerou problemas, porque a informação proporcionada pelos outros 10 grupos foi suficiente para os fins da pesquisa.

Coletados os dados, desenvolvemos vários processos intermediários de interpretação e análise antes de realizar a triangulação entre as contribuições dos distintos grupos. Assim, previamente, transformamos os

dados dos questionários e das entrevistas na visão de cada um dos grupos com relação às 52 categorias.

Antes de analisar entrevistas, as transcrevemos, pois todas foram gravadas, mediante autorização dos informantes (GOETZ e LECOMPTE, 1988; e SIMONS, 1999). Feito isso, efetuamos a primeira ordenação temática - agrupamento das contribuições de cada grupo com relação às categorias estabelecidas. Em seguida, procedemos à segunda ordenação temática na qual construímos a visão de cada grupo relativamente a cada categoria. Esse material foi a principal fonte de informações para a triangulação entre os grupos de informantes, o qual foi complementado pelos questionários e análise documental.

<sup>11</sup> Na verdade, em uma linguagem mais adequada à esfera educacional, os gerentes são chefes de departamentos acadêmicos ou administrativos. Entretanto, a legislação específica dos CEFETs estabeleceu essa terminologia esdrúxula ao campo educativo.

Acerca dos dados oriundos dos questionários, o procedimento foi semelhante ao das entrevistas, de modo que também construímos a visão de cada grupo relativamente às categorias de auto-avaliação.

Depois, realizamos a triangulação, contrastando as visões de todos os grupos que responderam aos questionários e os entrevistados, além da análise documental. Esta última, utilizada para complementar e aprofundar a análise de algumas categorias cujas contribuições provenientes das outras fontes não foram suficientes para construir um indicador confiável relativo à categoria abordada.

Dessa maneira, a triangulação correspondeu à fase final da análise dos dados e funcionou como um operador que transformou a visão dos grupos de informantes, classificadas de acordo com as 52 categorias, em indicadores institucionais, ou seja, a partir de cada categoria construímos um indicador através da triangulação.

Finalmente, a partir da síntese dos indicadores elaboramos as conclusões da pesquisa e respectivas propostas de melhora (MOURA, 2003).

#### 4. Conclusões

Para os fins deste trabalho resumimos as conclusões em três grandes eixos temáticos, apesar de que, ao finalizar a pesquisa, em dezembro de 2003<sup>12</sup>, extraímos muito mais conclusões sobre o CEFET-RN do que as aqui tratadas.

O primeiro eixo diz respeito à postura institucional frente às demandas da sociedade e do mundo do trabalho em particular. Sobre isso, concluímos que a Instituição se conduz mais por reação às ações do entorno do que em função de um planejamento prévio, elaborado a partir de seus objetivos, fins e prioridades. Além disso, concluímos que isso ocorre porque o CEFET-RN e seus agentes não compreendem totalmente a sociedade onde estão inseridos, nem sabem utilizar adequadamente os meios disponíveis para melhorar essas relações por falta de capacitação/decisão política de fazê-lo. Apesar disso, também apreendemos que é muito boa a infra-estrutura e que parte do pessoal está capacitado/capacitando-se e motivado para realizar essa função.

O segundo relaciona-se com a redução do financiamento público que resulta numa situação problema: a manutenção e, inclusive, a tentativa de ampliar a função social do CEFET-RN *versus* a necessidade de buscar estratégias de complementação orçamentária através da interação com o entorno. Nesta esfera a conclusão fundamental é que o CEFET-RN e o governo federal estão de acordo em que a Instituição deve

ampliar a sua interação com o entorno e a sociedade em geral. Entretanto, para o CEFET-RN essa interação deve estar pautada pela ampliação de sua função social, enquanto para a administração federal o foco deve ser o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento<sup>13</sup>.

O terceiro eixo trata da identidade institucional. Nesse terreno concluímos que a Instituição estava deixando de ser referência como excelente escola formadora de técnicos de nível médio face à reforma da EP e do PROEP, principalmente, à separação do ensino técnico/médio estabelecida pelo Decreto nº 2.208/97, além de outros aspectos mencionados nas conclusões anteriores. Ademais, ainda concluímos que a aspiração institucional aponta na direção de consolidar-se como um centro de referência em EP com perfil e atribuições bem mais ambiciosas, ou seja, consolidar-se e ser reconhecida como um centro que além do ensino técnico atua na educação superior, através dos cursos superiores de tecnologia; no nível básico da EP; na pesquisa aplicada e na extensão. Apesar desse desejo institucional, firme em todos os segmentos internos, os próprios informantes reconheceram que essa nova identidade não estava sendo criada e que, portanto, a sociedade ainda não percebera as mudanças que o CEFET-RN atravessava. Além disso, constatamos algo ainda mais preocupante. Parte da própria equipe de direção, naquele momento, ainda não havia percebido a profundidade e as implicações das mudanças que estavam em marcha.

Ainda com relação a essa questão, apreendemos que contribuíram para consolidar esse cenário, a redução do financiamento público imposto pela administração federal em decorrência da aplicação da política neoliberal, as dificuldades internas da própria administração do Centro, e a inadequação do perfil de parte do pessoal docente e técnico-administrativo frente às demandas da nova realidade institucional.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisa informa o grande potencial do CEFET-RN para enfrentar a situação. Os informantes esclarecem que a Instituição conta com muitos servidores capacitado/capacitando-se para atuar nessa nova realidade. Que também dispõe de infra-estrutura física de qualidade, além de larga experiência na EP, o que lhe permite avançar em outros níveis desse segmento, através de um planejamento adequado e sem se afastar da luta pela recomposição orçamentária institucional visando à implantação de políticas educacionais acordes com as reais necessidades da classe trabalhadora.

A partir das conclusões propusemos estratégias para enfrentar o desafio de construir uma nova identidade

<sup>12</sup> A íntegra do trabalho está em disponível em [http://www.cefetrn.br/academico/projeto\\_pedagogico/Projeto\\_Pedagogico.pdf](http://www.cefetrn.br/academico/projeto_pedagogico/Projeto_Pedagogico.pdf)

<sup>13</sup> Neste ponto cabe destacar que chegamos a essa conclusão a partir da análise de dados que foram coletados entre outubro e dezembro de 2001, portanto durante o governo FHC.

institucional (MOURA, 2003) visando levar à prática a idéia do centro federal que oferece o ensino médio<sup>14</sup>, os três níveis da EP e que realiza a pesquisa aplicada vinculada aos processos educacionais, assim como atividades de extensão, orientada pela noção de itinerários formativos verticais.

Para materializar essa idéia, sugerimos à direção do Centro que iniciasse um processo de construção coletiva de um novo projeto político-pedagógico com o fim de integrar todas as suas ofertas educacionais em um conjunto sistêmico, consistente, coerente e intencionado de atividades acadêmicas, orientadas, indissociavelmente, as do ensino, pesquisa e extensão, as quais deveriam ocorrer em um ambiente de constante interação com o mundo do trabalho e a sociedade (MOURA, 2003).

Aceita a proposta, começamos uma nova fase do processo integrado do plano de gestão e de pesquisa auto-avaliativa do funcionamento do CEFET-RN<sup>15</sup>, a qual se desenvolve através de investigação-ação na perspectiva da construção coletiva. Essa fase iniciou-se em 2004 e durante aquele ano as atividades coletivas nos permitiram acordar que a nova identidade institucional contemplaria:

- EP técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente;
- EP tecnológica de graduação e pós-graduação;
- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Formação de professores (Licenciaturas).

Naquele momento todos os planos não foi possível redimensionar todos planos de cursos das ofertas educacionais acima especificadas, de modo que nos concentramos nos princípios, fundamentos, concepções e diretrizes gerais para todo o currículo, além dos planos dos novos cursos técnicos de nível médio integrados, que voltaram a fazer parte da realidade acadêmica institucional após sete anos em que foram proibidos por força da legislação vigente.

Dessa forma, em 2005, estamos construindo os planos dos cursos superiores de tecnologia e das licenciaturas, de forma que em futuros relatos trataremos do respectivo processo.

## 5. Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**.

<sup>14</sup> Na verdade, com relação ao ensino médio, a idéia recorrente ao longo da pesquisa (MOURA, 2003) é a de que o CEFET-RN só deveria continuar oferecendo esse curso em função da proibição legal de oferecer o técnico integrados com o ensino médio.

<sup>15</sup> Nesse ínterim, houve eleições para a direção geral do CEFET-RN e eu fui convidado para ocupar a direção de ensino do Centro e, em decorrência disso, coordenar o processo de (re)construção do mesmo projeto político pedagógico do CEFET-RN.

**As políticas sociais e o estado democrático**. 3 Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BURBULES, N.C. e TORRES, C.A. (orgs.). Globalização e educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In **Revista diálogos**, Vol. 14. Madri, 1998.

DOMÍNGUEZ, G. La evaluación de la universidad y sus retos: democratización y calidad. In **Evaluación de programas, centros y profesores**. Madri: Síntesis, 1999.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da escola improduti-va: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. In: \_\_\_\_\_. **A Produtividade da escola improduti-va**. 5 Ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

GAIRÍN, J. La evaluación de instituciones de educación no formal. In **Evaluación de programas, centros y profesores**. Madri: Síntesis, 1999.

GOETEZ, J. P., e LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madri: Morata, 1988.

MOURA, D. **La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET - RN / Brasil)**. 2003. 516 h. Teses (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri. Madri, 2003.

PÉREZ SERRANO **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**. Vol. I. *Métodos*. Madri: La Muralla, 1994.

RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS GUERRA, M. A. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Aljibe, 1995.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de centros escolares**. Madri: Morata, 1999.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp.

In **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

### **Responsabilidade de autoria**

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Instituição e/ou do Conselho Editorial.