

# Avaliação curricular: um caminho para inovações curriculares no ensino superior

Klinger Luiz de Oliveira Sousa\*  
Mônica Piccione Gomes Rios\*\*

## Resumo

O presente trabalho relata duas experiências, em processo, vivenciadas em duas instituições particulares de ensino superior, sendo uma Universidade e um Centro Universitário, localizadas em cidades distintas da grande São Paulo, que apresentam intervenções sobre os cursos de Direito e Engenharias, respectivamente. Ambas experiências tem como foco a ênfase nas possibilidades de serem realizadas inovações curriculares a partir de diferentes processos de avaliação curricular que abordam os currículos dos cursos em questão. A análise crítica dos resultados da auto-avaliação institucional, bem como da avaliação externa dos cursos em questão, considerando as atuais Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior, desencadeou o processo de reformulação curricular o que potencializou a discussão e o planejamento de inovações curriculares, a partir de rupturas epistemológicas e paradigmáticas, tendo como horizonte a elevação da qualidade dos cursos e como premissas a missão, os objetivos e as políticas institucionais descritas nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional, de cada uma das Instituições. Numa perspectiva formativa pautada pelo rigor e pela ética e respeitando as etapas de sensibilização, reconhecimento da realidade, construção coletiva produção e difusão de conhecimentos as experiências apresentam ainda em comum o processo participativo e o caráter emancipador, que são fundantes para a legitimação das inovações curriculares. A participação ampla dos envolvidos no processo de reformulação curricular tem garantido a

---

\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; [klinger@klleducacional.com.br](mailto:klinger@klleducacional.com.br)

\*\*Centro Universitário Senac de São Paulo; [acinompiccione@yahoo.com.br](mailto:acinompiccione@yahoo.com.br)

legitimidade do processo e a credibilidade das avaliações internas e externas em função da possibilidade de se repensar o currículo e de se planejar as inovações curriculares, de modo que impliquem mudanças duradouras. Estas experiências tem possibilitado constatar a articulação entre avaliação curricular, reformulação curricular e inovação curricular, ressignificando conceitos e concepções, a partir dos aportes teóricos que têm balizado as discussões, com a perspectiva inclusive de se converterem em espaços de formação e de produção de saberes a serem socializados. Ainda que haja a ciência de que há muito a percorrer, permanece a convicção de que entre certezas e incertezas, a reconstrução do currículo é um processo exigente e rigoroso, mas ao mesmo tempo é edificante, pois, pode constituir a diferença, na perspectiva das Instituições contribuírem efetivamente para a transformação.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação curricular. Inovação curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido incorporada como propulsora de mudanças, distanciando-se de sua função meritocrática para aproximar-se de sua função formativa. Segundo Dias Sobrinho (2003), todo processo de transformação ocorre a partir da avaliação. Todavia, não é qualquer avaliação que tem potencial transformador. A análise crítica da evolução do conceito de avaliação corrobora para a compreensão de que as possibilidades de mudança proporcionadas pela avaliação estão vinculadas a “como” se faz a avaliação, que, por sua vez, está articulado a “para que avaliar?”, “o que avaliar?” e “a serviço de quem avaliar?” É certo que as respostas a essas questões refletem a concepção de avaliação e, conseqüentemente, evidenciam as dimensões sociais, políticas, humanas e éticas presentes em um processo avaliativo, sem desconsiderar a dimensão técnica. “A avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade.” (SOUSA, 1991, p. 45).

No início do século, a avaliação consistia em um processo orientado para a medida, com as funções de classificar, selecionar e certificar. Nas

décadas de 1930 a 1940, a avaliação, orientada para o julgamento, visava a determinar em que medida os objetivos são alcançados. Nesse período, a prestação de contas foi acrescida às suas funções. Nas décadas de 1960 a 1980, a avaliação, centrada no aluno, visava ao desenvolvimento individual, sendo orientada para a metacognição com funções de autorregulação e autocontrole. A partir da década de 1980, a avaliação, como processo de construção da realidade, volta-se à relação dialética indivíduo/sociedade, com função de investigação crítica, podendo ser exemplificada pela avaliação emancipatória (SAUL, 1985) que contribui para a transformação da realidade.

No atual cenário educacional, tem-se testemunhado a coexistência de paradigmas avaliativos, que ora surpreende com avaliações centradas no produto, com fins regulatórios, ora vivenciam-se avaliações que consideram o processo, com fins emancipatórios. Esses diferentes paradigmas têm implicações distintas para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade. As políticas públicas de avaliação externa dos anos 1990 e do início deste século têm corroborado para a permanência de modelos avaliativos marcados pela comparação e competitividade, seja por meio do Exame Nacional de Cursos – Provão (1995-2003) –, seja por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004).

É também no confronto crítico entre modalidades de avaliação (mais) formativas versus modalidades de avaliação (mais) seletivas ou socialmente discriminatórias que se podem discutir e perceber, nomeadamente ao nível das práticas e políticas da educação, algumas das lógicas e estratégias de regulação social e emancipação. (AFONSO, 1998, p. 60).

A avaliação centrada no produto, própria da racionalidade técnica, pode ser entendida como verificação de metas e objetivos por meio de instrumentos de mensuração que permitam a comparação entre resultados atingidos. Subordinada a uma concepção prescritiva, a avaliação, segundo Rodrigues (1995), é um processo de controle externo, destinada a verificar a implantação, utilização e realização de políticas, programas, proje-

tos, métodos, dispositivos de formação, entre outros. A verificação não tem em si potencial transformador, posto que os seus fins são classificatórios, restringindo-se a um diagnóstico, sem necessariamente desencadear intervenções.

Ao considerar o processo, a avaliação assume o seu potencial transformador, a partir de mudanças significativas que possam ser efetivadas, por meio dos ganhos e dificuldades detectados. A avaliação acompanhada de diferentes adjetivos, formativa (SCRIVEN, 1967), emancipatória (SAUL, 1985), mediadora (HOFFMANN, 1993), qualitativa (DEMO, 1987), dialógica (ROMÃO, 1998), pressupõe um acompanhamento contínuo do processo em virtude da regulação e da autorregulação. Na visão crítica, a concepção de avaliação que prevalece é a sua potencialidade formativa, visando a acompanhar o processo. Avalia-se para conhecer, refletir, dialogar e agir.

Apesar de os estudos demonstrarem que há um discurso em prol de mudanças no processo de avaliação, inclusive de paradigmas, tais mudanças não têm sido testemunhadas na prática. Romper com as tendenciosidades das práticas avaliativas exige criatividade e criticidade que incidem na produção de práticas inovadoras.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que – fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1996, p. 130-131).

Nessa perspectiva, a ênfase da avaliação curricular, tema deste trabalho, está em diagnosticar a realidade, de modo a favorecer a compreensão de todo o processo de ensino, cujo foco está centrado no desenvolvimento curricular dos cursos de graduação, com vistas a desencadear mudanças em prol da melhoria do ensino.

## 2 AVALIAÇÃO CURRICULAR E AS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO CURRICULAR

A atuação no âmbito da avaliação curricular em instituições distintas marcou o encontro neste relato de experiências, pois há em comum não apenas a concepção avaliativa, mas a possibilidade de inovação curricular, a partir da avaliação curricular, ainda que esta não tenha em si um compromisso com a inovação. Porém, é inegável a contribuição da avaliação ao processo de mudança. Mudar “[...] é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a por em causa antigos postulados.” (HUBERMAN, 1973, p. 18).

As mudanças advindas da avaliação consistem na adoção de novas práticas em face de aspectos não desenvolvidos ou dificuldades sinalizadas. A inovação, por sua vez, implica intervenção deliberada que modifica a essência. Ambas, no entanto, implicam ruptura paradigmática em uma perspectiva emancipatória.

A inovação constitui uma mudança intencional, sistemática e autogerada, com função projetiva que implica uma intervenção planejada e conscientemente assumida, cujas metas e objetivos são previamente definidos. Tal mudança é evidente, pois modifica a ação educativa, as práticas pedagógicas, o planejamento, as metodologias e as técnicas e provoca ruptura protagônica, paradigmática e epistemológica na situação vigente, com vistas à melhoria de processos formativos sob a égide da ética. De acordo com Cunha (2006), “[...] os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos.” (CUNHA, 2006, p. 17).

As mudanças na sociedade necessitam que sejam realizadas inovações, e estas requerem compromisso dos envolvidos e processos de avaliação, de modo a conferir coerência no processo educativo como produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

As inovações pressupõem ação coletiva e, nessa perspectiva, para que se efetivem, faz-se necessário gerar um clima democrático e espaços para o pensar e

o fazer reflexivo, de modo a predispor as pessoas para a indagação e a emancipação. De acordo com Nunes (2002), o fundamento antropológico da emancipação considera que a condição humana é essencialmente uma condição isonômica. Dessa forma, a emancipação consiste na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro. “Emancipar significa agir com autonomia, na direção de uma realidade que seja boa para todos, capaz de produzir e constituir laços institucionais afetivos e sociais no grupo ou nos sujeitos que empreendem uma ação material e política cooperada.” (NUNES, 2002).

O clima democrático, caracterizado pela participação, legitima a inovação e favorece a cooperação profissional, a relação de confiança, o compartilhamento do interesse pela inovação e o comprometimento com o impacto da aplicação. O diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores possibilita a comunicação e contribui para repensar a estrutura de poder, bem como as relações de poder e seus valores.

Segundo Veiga (2003):

[...] os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade (VEIGA, 2003).

As inovações educacionais por implicarem mudanças duradouras necessitam que seja concedido tempo para os professores refletirem, a fim de que se desencadeie uma disposição permanente em direção à inovação, pois têm como finalidade o crescimento pessoal e institucional, a melhoria do estado das coisas vigentes, a construção de conhecimento, subjetividade e cidadania e a superação da fragmentação das ciências. Nessa perspectiva, as inovações têm implicação ética/política, à medida que promovem o movimento de luta em prol da democratização, a inclusão, a participação e a assumpção do humano na relação educativa, por meio da explicitação das convicções e da defesa da posição assumida.

Imbuídos da responsabilidade pelo processo de autoavaliação das instituições nas quais se atua, como assessores das comissões internas que conduzem o processo avaliativo, sempre se teve a consciência de que os processos

de mudança na educação são lentos, pois necessitam romper com resistências que são próprias das diferentes visões de homem, mundo, sociedade, educação e conhecimento, sendo, pois, necessário considerar as diferenças. Esses aspectos perpassam por questões de natureza epistemológica, social, ética e estética, pois se referem a seres humanos. O lugar ontológico das pessoas não pode ser negado, assim como o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, em uma visão macro e micro da sociedade e da instituição.

Essa realidade exige paciência, tolerância e humildade, sem, no entanto, desconsiderar a mobilização necessária para a criação de espaços em que os docentes, no exercício da sua autonomia, possam refletir, com o propósito de desencadear motivação intrínseca para a inovação.

Promover as mudanças que se fazem necessárias para um melhor aproveitamento dos recursos inovadores não é uma tarefa simples. É um processo difícil e lento que exige um trabalho consciente para se libertar de bloqueios nas ações inovadoras. Tal processo exige o exercício permanente de alguns valores e comportamentos que resultem em uma maior abertura às próprias idéias e às dos demais, e o cultivo de atributos de personalidade que predisponem o indivíduo a pensar de uma maneira flexível, independente e imaginativa (ALENCAR, 1996, p. 73).

As experiências apresentadas têm em comum o fato de fomentarem a inovação curricular a partir de processos de avaliação. Em uma delas, o processo de autoavaliação interna, previsto no Sinaes, foi o elemento deflagrador, na outra, foi a supervisão especial determinada pela SESu/MEC, como decorrência dos resultados do Enade, que determinaram os procedimentos transformadores.

### **3 AVALIAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE ENGENHARIA**

Esta experiência ocorreu em um Centro Universitário de caráter público e direito privado, situado na região do grande ABCD, no estado de São Paulo, constituído de três unidades de ensino, de acordo com a natureza dos cursos. Essa experiência refere-se a um processo de avaliação dos cursos de engenharia pelos formandos que compõem uma das unidades. Esse recorte aconteceu em

razão de se referir à primeira turma de formandos, incluindo as seis modalidades oferecidas, o que marca o sentido da avaliação em prol de melhorias do ensino e possíveis mudanças curriculares, por se tratar de cursos novos na referida instituição. Avaliar os cursos, com vistas a repensar o currículo, considerando o olhar dos formandos, justifica-se por estarem matriculados no último ano e pela maioria (73,1%) estar inserida profissionalmente na área compatível com a natureza do curso, o que contribui para um olhar mais crítico.

A instituição em questão, com cerca de mais de 50 anos, é reconhecida na região pela qualidade de ensino e tradição, fatores que têm sido fundantes para a escolha da comunidade acadêmica que opta por seus cursos, de acordo com as avaliações realizadas internamente. Essa instituição, por estar vinculada ao Conselho Estadual de Educação (CEE), não está submetida ao Sinaes, conferindo autonomia para desenvolver seu próprio processo de avaliação institucional interna.

A condução do processo de autoavaliação da instituição é responsabilidade de uma comissão interna, com as características das comissões próprias de avaliação (CPAs), definidas pelo Sinaes. O processo de autoavaliação tem seguido os princípios da transparência e ética e tem ocorrido de forma a promover a participação, no diálogo, considerando que a avaliação “[...] deve abrir espaços para trocas, confrontos, discussões, descobertas, privilegiando ‘cuidados participativos’ em pequenos grupos ou convidando toda a comunidade universitária.” (CAPPELLETTI, 1997, p. 98). Dessa forma, cada decisão tomada é fruto do consenso estabelecido, a partir de reuniões com a comissão interna, que são subsidiadas pelos aportes teóricos do campo da avaliação educacional.

Para a realização do processo avaliativo dos cursos de Engenharia, foram definidos os instrumentos, as técnicas e as fontes de coleta de dados pela comissão interna. A diversidade de instrumentos, técnicas e fontes é justificada pela possibilidade de triangulação de dados, a partir dos olhares e das vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como fontes, foram definidos: os alunos, os docentes, os coordenadores respectivos de cada modalidade de Engenharia, que totalizam seis, e o diretor da unidade. Como técnicas e instrumentos, foram definidos: o questionário misto, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos. Nesse

relato, apresenta-se o resultado da avaliação dos formandos, considerando que a avaliação ainda está em processo, ao certo que, ao triangular os dados originários das técnicas, instrumentos e fontes citados, surgirão outros indicadores que apontarão para as possibilidades de inovação curricular.

A intenção de se fazer a avaliação dos cursos de Engenharia, inicialmente, restringiu-se à necessidade de mudanças que já vinham sendo percebidas e sinalizadas, por meio de outras avaliações conduzidas pela comissão interna. A priori inexistia a intenção de se realizar inovações, ou ao menos esse não era o foco. O que se buscava era de fato conhecer a realidade, desvelando seus aspectos desenvolvidos e não desenvolvidos, tendo como propósito as mudanças curriculares em prol da melhoria de ensino. Contudo, a análise das questões abertas respondidas pelos formandos e o cruzamento com a tabulação dos dados coletados nas questões fechadas possibilitaram o encontro de caminhos para a realização de inovações curriculares.

Pensar caminhos para a inovação curricular, a partir de um processo de avaliação curricular, tem coerência com um dos propósitos da avaliação, que é a produção de saberes e a construção de conhecimento. Em se tratando do grupo envolvido na avaliação dos cursos de Engenharia, seja na condição dos sujeitos que avaliam, seja na condição dos responsáveis pela condução do processo avaliativo, vale ressaltar que a sensibilização para a inovação consiste em si uma inovação. Ainda que essa assertiva possa causar estranheza, a sua compreensão pode acontecer em face da realidade em que está inserida a avaliação, no que se refere à cultura acadêmica.

Na avaliação dos cursos de Engenharia pelos formandos, em geral, os ganhos se sobressaíram às dificuldades. Com exceção de uma das modalidades de Engenharia, os relatórios parciais demonstraram que em todos os cursos sobressaíram os percentuais favoráveis, na maioria dos aspectos avaliados, o que revelou a satisfação com o curso em questão. Esse dado, por si, já seria um obstaculizador para se pensar em inovações, tendo em vista a predominância do paradigma quantitativo. Porém, buscou-se levar o grupo à reflexão, tendo em vista que “[...] o processo de avaliação institucional é sempre uma ação de intervenção e como tal, uma ação educativa que deve possibilitar momentos de estudo e reflexão, de releitura do cotidiano e um movimentar do projeto acadêmico na universidade.” (CAPPELLETTI, 1997, p. 97).

Nessa perspectiva, a análise crítica dos dados coletados em uma abordagem qualitativa foi fundante para se pensar em possíveis inovações. Os dados mais significativos, mobilizadores de energias em prol da inovação curricular nos cursos de engenharia oferecidos pela instituição foram a interação entre as disciplinas e a relação teoria e prática. Embora os percentuais, considerando todos os cursos, tenham sido próximos de 70% de satisfação, demonstrando o reconhecimento desses dois aspectos pelos formandos, parcialmente, há cursos em que esses percentuais estiveram pouco acima de 50%, o que alerta para questões fundamentais do currículo dos cursos. Contudo, esta reflexão não teve como base apenas os aspectos quantitativos, ainda que estes tenham sido muito valiosos para a análise.

Os dados coletados na questão aberta revelaram insatisfações com aspectos didático-pedagógicos, evidenciando questões curriculares e de infraestrutura, implicando comprometimento da aprendizagem. A revelação dessas insatisfações gerou um processo de reflexão sobre a necessidade de reorganização curricular para além das mudanças propiciadas por um processo de avaliação rigoroso, no sentido freireano, mas para se pensar no coletivo possibilidades de inovação, tendo como base a missão, a visão e as políticas institucionais definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No momento deste trabalho esboçaram-se no coletivo propostas que no meio acadêmico podem ser reconhecidas como inovadoras. As avaliações do Conselho Estadual de Educação (CEE), no processo de reconhecimento dos cursos de engenharia, também têm sido consideradas e colocadas em discussão. Vale dizer que esse processo é beneficiado pelo perfil do coordenador da comissão interna de avaliação, que é também pró-reitor de graduação e que tem a sensibilidade para as necessárias rupturas paradigmáticas. O diálogo é potencializado por uma orientação comum que tem como horizonte a construção de um modelo de educação que tenha como marca a gestão integrada e participativa.

Em tempo, considera-se a necessidade premente de se realizar nos cursos e intercursos de engenharia projetos interdisciplinares que possam favorecer a interação entre as disciplinas e a relação teoria e prática. Essa mudança inten-

cional tem como potencial a inovação curricular, posto que causará mudanças na forma de ensinar e aprender, envolverá os professores e os alunos como protagonistas em todo o processo inovador e considerará a subjetividade na construção do conhecimento.

Ainda que esse processo de inovação seja iniciante e o atual cenário da instituição ofereça mais condições para a estagnação do que para a transformação, o maior valor que pode ser destacado, a partir dos resultados da avaliação dos cursos de engenharia, é o incômodo com a mesmice que começa a emergir no grupo. Há a ciência de que as mudanças que venham a ser provocadas possam não ser necessariamente inovações. Contudo, existe uma necessidade intrínseca, ainda que seja de parte do grupo acadêmico, de se provocar inovações curriculares nos cursos de engenharia, tendo em vista que a inovação é vital em razão do compromisso social da instituição com a formação de profissionais competentes e cidadãos críticos e éticos.

Havendo a oportunidade de se continuar esse trabalho de avaliação curricular, conforme fora proposto inicialmente, os dados coletados por meio das técnicas, instrumentos e fontes diversos por certo trarão mais indicadores, a fim de que se possa aquecer as discussões em prol de inovações curriculares nos cursos de engenharia.

#### **4 AVALIAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE DIREITO**

A experiência de inovação curricular se processou em uma universidade média para os padrões brasileiros, com múltiplos campi (presente em três diferentes cidades do estado de São Paulo), e com o Curso de Direito nos seus três *campi*.

O processo de implementação do Sinaes começou já em 2004, com os primeiros exames do Enade. A Portaria MEC n. 1.606, de 1 de junho de 2004, determinou a realização dos exames no modelo proposto pelo Enade para os cursos das áreas de Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Nos anos seguintes, outros cursos foram incorporados, de tal forma que se completasse o ciclo de todos os cursos (pelo menos de graduação não tecnológica) ao final do terceiro ano, em 2006.

Os cursos de Direito foram incluídos no Enade 2006 (Portaria MEC n. 603, de 7 de março de 2006) e tiveram suas provas realizadas nacionalmente no dia 12 de novembro daquele ano.

A implantação gradual do Enade foi previsão expressa no artigo 5º, parágrafo 11, da Lei que instituiu o Sinaes, assim como no mesmo artigo, em seu parágrafo 3º, é determinada a periodicidade máxima de aplicação do Enade aos estudantes de graduação em três anos.

É nesse quadro de implantação gradual do Sinaes que o MEC deflagra um procedimento especial de supervisão sobre os cursos de Direito em meados de 2007, a partir da divulgação dos resultados do Enade no ano anterior.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)<sup>1</sup> há muito conquistou no MEC a prerrogativa de se manifestar previamente nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos. Tal prerrogativa variou ao longo do tempo (sendo ora manifestação ao Conselho Nacional de Educação, ora à própria Secretaria de Educação Superior), mantendo-se sempre um caráter opinativo, ou seja, a decisão final cabia aos órgãos reguladores abarcados pelo MEC.

A despeito disso, a OAB federal e as várias seções estaduais (sendo bastante particular o caso da Seção São Paulo) vêm a público regularmente denunciar a baixa qualidade dos cursos de Direito, com base no indicador de aprovados no exame de ordem.<sup>2</sup>

O debate público gerado sobre os dados expostos pela OAB circula em torno da constatação da baixa qualidade dos cursos e da ineficiência do MEC para supervisionar e garantir a qualidade desses cursos, ficando implícita a pretensão da OAB de ter maior influência (caráter terminativo) na decisão sobre autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento dos cursos de Direito no país.

Esse não é um contexto desprezível, já que os dados do Enade 2004 e do Enade 2005 não ensejaram nenhuma medida especial de supervisão a qualquer dos cursos, ainda que, na média geral, os cursos de Direito avaliados em 2006 não tenham se mostrado significativamente piores que os dos anos anteriores. Mesmo assim, o MEC determinou a inclusão de todos os cursos de Direito com conceito menor que 3 (em uma escala de 1 a 5) no Enade e no IDD.<sup>3</sup>

Esse é o contexto que determinou a inclusão de dois dos três cursos da universidade na lista de cursos submetidos à supervisão especial, com severas ameaças restritivas por parte da Sesu/MEC.

O que em primeiro momento se apresentou como algo extremamente negativo para a universidade e para os cursos, transformou-se em excelente oportunidade para a reflexão acerca dos currículos que estavam sendo praticados nesses cursos.

No processo de resposta ao MEC, a universidade se comprometeu em apresentar ampla e contundente reformulação no currículo dos cursos. O processo para a elaboração de um diagnóstico e de formulação de um novo currículo para os cursos foi acompanhado por um dos autores na condição de consultor.

Cada um dos três cursos formou uma equipe de docentes com representantes das áreas básicas e profissionais, além de orientadores do estágio supervisionado. Trabalhou-se por aproximadamente quatro meses em reuniões quinzenais de dois dias seguidos. Todas as deliberações foram coletivas e, entre uma reunião e outra, várias tarefas eram cumpridas pelos grupos.<sup>4</sup>

A inovação ocorreu desde o processo democrático de trabalho até o esforço de nivelamento, posto que vários professores não tinham a menor noção a respeito de questões curriculares, de avaliação institucional, de elaboração de projetos pedagógicos, planos de aula, entre outros aspectos pedagógicos.

Os principais avanços para o currículo do curso estão na tomada de consciência do coordenador e dos professores membros do colegiado de que os currículos dos cursos, de fato, necessitavam ser revistos. Somente depois de essa percepção ser assumida por todos é que se começou a avançar.

Outro avanço foi o fato de que os professores reconheceram que os problemas não estavam apenas nos alunos que traziam deficiências de aprendizagem do ensino médio, tampouco na falta de investimento da mantenedora em acervo e infraestrutura mas que, fundamentalmente, encontravam-se nos próprios docentes que, com raras exceções, não planejavam suas aulas, nem se esforçavam para articular teoria e prática ou estabelecer conexões com fatos relevantes da atualidade.

A fragilidade do projeto pedagógico, no que diz respeito à avaliação e à interdisciplinaridade, saltou aos olhos de todos, à medida que perceberam a presença e o papel desses elementos no currículo.

Foi importante também perceber o reconhecimento por parte dos docentes de suas próprias fragilidades e de seus colegas ao se verificar a aderência do docente à disciplina dada em virtude de suas competências acadêmicas e profissionais.

A experiência foi muito rica e seu resultado bastante animador. Diversos aspectos poderiam ser ressaltados, porém não cabem nos limites deste artigo.

## **5 CONCLUSÃO**

Para além dos aspectos instigantes e reveladores da avaliação institucional, os quais permitem desvelar a realidade e conhecer os aspectos desenvolvidos e a desenvolver, bem como possibilitam realizar intervenções na perspectiva da reorganização curricular com vistas à melhoria do ensino, destaca-se o potencial que tem a avaliação para a realização de inovações curriculares.

Nas experiências vivenciadas, considerando as especificidades das instituições, as lições comuns aprendidas no processo avaliativo, que implicaram possibilidades de inovação curricular, residiram na importância de se manter o diálogo, em um clima democrático e participativo, em que as pessoas envolvidas tenham voz e espaço para refletir, criar, (re)criar, compartilhar ideias, certezas e incertezas. Ainda que esse exercício seja desafiador, considerando as relações de poder que se estabelecem nas instituições, quando vivenciado, é extremamente enriquecedor pelo valor que agrega a quem dele participa e para o currículo.

Finaliza-se com um convite ao leitor: pensar a avaliação educacional, em especial as avaliações institucionais internas e externas, como processos que podem contribuir para as inovações curriculares.

## ***Curricula Evaluation: a way to curricula innovation for Higher-Education***

### Abstract

*The present study intends to report two experiences, in process, analyzed in two private higher-education institutions, an University and one University Centre, located in different cities of the Estate of São Paulo, in which, respectively, the Law and Engineering Courses have been stepped in. Both experiences highlight the possibility of breaking new grounds on the curricula of the current courses, starting from different processes of curricula evaluation that approached the curricula of these courses. The critical analysis of the results of the institutional self-evaluation, as well as the external evaluation of these courses, considering the present Public Political for Higher-Education Evaluation, triggered the process of curricula reformation. These facts potentialized the discussion and planning of curricula innovations, gradually deteriorating the epistemological and paradigmatic assumptions, guiding to improve the quality of the courses, by the principles of mission, the objectives and the institutional politics described in the respective Plans of Institutional Development, in each Institution. In a perspective view, lined by ethical and strictness criterion and obeying the sensibilized steps, reality acknowledgement, collective structure, knowledge production and knowledge spreading, both experiences showed the participative process and an emancipative character, essential for the legitimacy of curricula innovations. The whole participation of the people engaged in the process of curricula reformation gave it an assurance of process legitimacy and credibility on the internal and external evaluations, by the fact of the possibility of rethinking the curricula and to plan curricula innovations, offering lasting changes. These experiences lead up to an important link among curricula evaluation, curricula reformation and curricula innovation, giving new concepts and conceptions, based in theoretical issues that have been used as a target for the discussion, with the perspective of being converted in formation and production spaces of knowledge useful to be socialized. Being sure that between sureness and dubiousness, the curricula reconstruction is a demanding and strict process,*

*but at the same time elevated, concerning that these Institutions can factually contribute for the transformation.*

*Keywords: Evaluation. Curriculum. Innovation curricula.*

## Notas explicativas

- <sup>1</sup> É justo registrar que outras entidades de classe dispõem da mesma prerrogativa (Conselho Federal de Medicina, Conselho Federal de Odontologia e Conselho Federal de Psicologia).
- <sup>2</sup> Prova de competência e de habilidade a que o egresso do curso de bacharel em Direito se submete com vistas à obtenção do registro profissional de advogado, que lhe permita o exercício da advocacia.
- <sup>3</sup> Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado.
- <sup>4</sup> Era um grupo de cada *campi*; embora um dos *campi* não tivesse seu curso incluído na supervisão especial, a universidade achou por bem reformular também o seu currículo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALENCAR, E. S. de. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação Institucional: processo de autocrítica e transformação. **Revista da Associação Brasileira de mantenedores do Ensino Superior**, Brasília, DF, ano 15, n. 21, p. 95-98, out. 1997.

CUNHA, M. I. da. A Universidade: Desafios Políticos e Epistemológicos. In: CUNHA, M. I. da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção, da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

NUNES, C. **Conferência**: educar para emancipação. Memento Consultoria Pedagógica. Disponível em: <memento@memento.com.br>. Campinas: Unicamp, 2002. Acesso em: 14 out. 2002.

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

RODRIGUES, P. As Três “Lógicas” da Avaliação de Dispositivos Educativos. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Org.). **Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação**. Lisboa: Colibri, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1985.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. **American Educational Research Association Monograph series on curriculum evaluation**, Chicago: Rand McNally, v. 1, p. 39-83, 1967.

SOUSA, S. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos de Pesquisa – CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Recebido em 5 de agosto de 2009

Aceito em 10 de outubro de 2009