

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A EXPERIÊNCIA DA UNEMAT -
Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª Denise B. C. Leite

Porto Alegre
2002

Dedico esta dissertação:

Para Messias, meu esposo. **P**ara Lucas e Felipe, meus filhos. A Eles, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e enfrentando os desafios da distância. A compreensão e o amor destes maravilhosos homens possibilitaram que este trabalho acontecesse.

Para Kenia Karla, minha filha, que, se ainda estivesse neste mundo, estaria feliz com esta caminhada.

Ao finalizar este trabalho, quero agradecer:

A Deus, por ter aberto os caminhos que trilhei nesta jornada.

À Professora Denise Leite, minha orientadora que sempre entendeu minhas dificuldades como pontos de construção e reconstrução. À Sua inesgotável paciência, dedicação e a forma amável e encorajadora me fizeram chegar até aqui.

Aos colegas e às colegas deste Mestrado, pela amizade e companheirismo demonstrados nos momentos de crise enfrentados pela distância.

Aos Professores e Gestores entrevistados e à equipe do PAIUNEMAT pela disponibilidade em participar desta pesquisa. Sem vocês esta pesquisa não teria sentido.

À Diretora da Faculdade de Educação Prof^a Maria do Horto, à equipe da PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e ao Coorientador José Manuel Ruiz Calleja, pelo empenho em encaminhar as questões administrativas do Mestrado.

À Prof^a Maria Estela Dal Pai Franco, Coordenadora Geral do Mestrado e a todos os Professores e funcionários da FACED/UFRGS que estiveram nos apoiando.

Um discípulo do Mestre Halcolm teve a infeliz experiência de conduzir um processo avaliativo que acabou em confusão. Descobriram que os avaliadores e os tomadores de decisão tinham expectativas diferentes do processo em função das distintas definições de avaliação com que trabalhavam. As diferenças apenas começaram a se tornar mais aparentes no final. O discípulo dirigiu-se então ao Mestre para tentar descobrir como poderia evitar este tipo de problema de comunicação no futuro.

“Então, o senhor deseja evitar problemas de comunicação no futuro!” disse-lhe o Mestre. “Devo-lhe dizer que isto é algo bastante ambicioso, mas não é inatingível. Vou contar-lhe o segredo, mas o senhor precisa me garantir que vai seguir as minhas instruções ao pé da letra e que não dirá nada a ninguém. O senhor aceita?”

O discípulo aceitou.

Os outros discípulos, do lado de fora, sabedores da situação, esperavam ansiosos pela resposta do mestre, pois eles também enfrentavam dificuldades semelhantes. Quando o discípulo deixou a sala do Mestre, foi imediatamente intimado pelos colegas para que compartilhasse com eles a sabedoria que o Mestre lhe passara. Ficaram surpresos quando o jovem, normalmente afável, passou por eles sem lhes dar a menor atenção e foi trancar-se em seu quarto.

Durante a semana seguinte, o discípulo fez todas as suas refeições em seu quarto e não falou com ninguém. Os seus amigos concluíram que o Mestre Halcolm lhe dera como tarefa meditar ou refletir sobre algum problema bastante profundo e complexo e, por isso mesmo, esperaram ansiosamente pelo seu reaparecimento. No final da semana, Halcolm voltou a reunir todos os seus discípulos e mandou chamar o jovem que continuava trancado em seu quarto. Halcolm então dirigiu-se à assembléia: “Durante a última semana”, perguntou, “alguém dos senhores teve dificuldade de comunicação com este jovem?”

Todos permaneceram em silêncio.

Dirigiu-se então ao jovem: “Durante a última semana, o senhor teve problema de comunicação com alguém?”

O discípulo sacudiu a cabeça, indicando que não.

Halcolm então voltou-se à assembléia: “Se quiserem evitar todos os problemas de comunicação”, disse, “façam o que fez este jovem: *Tranquem-se em seus quartos*”. (MICHAEL PATON. *apud* RISTOFF. 2000)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	VIII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL.....	16
1.1 - Trajetória da Universidade e os desafios impostos pela nova ordem capitalista.....	17
1.2 Surgimento da Avaliação institucional e suas condições no Brasil	24
1.2.1 - PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.....	27
1.2.2 - Exame Nacional de Cursos - ENC.....	32
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO, ÉTICA, PODER E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE ERNEST HOUSE.....	36
2.1 - A ética subjetivista.....	39
2.2 - A epistemologia objetivista	41
2.3 - A epistemologia subjetivista.....	43
2.4 - A Concentração e Difusão de Poder -	45

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PARADIGMA DA REGULAÇÃO E DA EMANCIPAÇÃO NA VISÃO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.....	50
3. 1 - As implicações do Conhecimento-emancipação e do Conhecimento-regulação na avaliação Institucional.....	58
 CAPÍTULO 4 – CONSTRUINDO CAMINHOS.....	 62
 CAPÍTULO 5- A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT.....	 68
5.1 - Contextualizando a UNEMAT.....	68
5.2 - Marco histórico na UNEMAT: Surge a Avaliação Institucional	71
5.3 - Opinião dos docentes sobre o PAIUNEMAT.....	76
5.4 - Opinião dos docentes sobre o PROVÃO: a contradição	82
 CAPÍTULO 6 - ELUCIDAÇÃO DAS VOZES DOS DOCENTES ENTREVISTADOS FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	 91
6.1- As relações Universidade/sociedade.	91
6.2- Avaliação Institucional da UNEMAT: Concepções e princípios.....	96
6.2.1- Concepções de avaliação institucional dos docentes.....	97
6.2.2 – Aproximação entre as práticas de avaliação institucional e as práticas de avaliação realizadas pelos docentes em sala de aula.....	103
6.2.3 - Princípios que devem sustentar a avaliação institucional.....	108
 CAPÍTULO 7 – A RESISTÊNCIA E O SILÊNCIO DOS DOCENTES FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	 111
7.1 – O poder político interno da UNEMAT e as relações estabelecidas com a avaliação institucional.....	121
7.1.1 – Distanciamento entre Avaliação Institucional e Planejamento.....	125
7.1.2 - Configuração Espacial e Territorial dos <i>Campi</i> X Configuração do Projeto PAIUNEMAT.....	127
7.1.3 - Fluxo de Comunicação PAIUNEMAT/Gestores/Comunidade.....	128

7.1.4 – Dificuldades técnico-operacionais da avaliação institucional.....	129
CAPÍTULO 8 - ENTRELAÇANDO AS VOZES E TECENDO OS	
FIOS DO SILÊNCIO.....	131
8.1 - A subjetivação do silêncio e da resistência dos docentes frente ao processo de avaliação institucional.....	132
8.2 – PAIUNEMAT, Docentes e Gestores em busca da nova ética: a responsabilidade social.....	135
8.3 - O Processo Histórico e a construção das subjetividades silenciadas....	137
A TENTATIVA DA CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXO	

LISTAS DE ABREVIATURAS

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais.

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

ASPLAN - Assessoria de Planejamento.

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEE-MT - Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.

CONSUNI - Conselho Universitário.

ENC - Exame Nacional de Curso - PROVÃO.

FACED/UFRGS - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GERES - Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto.

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

PAIUNEMAT - Projeto de Avaliação Institucional da UNEMAT.

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PREEX - Pró-Reitoria de Ensino e Extensão.

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

SESU - Secretaria de Ensino Superior.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a experiência de avaliação realizada na e pela UNEMAT que tem legitimado, em sua prática, duas modalidades de avaliação: o PAIUNEMAT e o PROVÃO. A primeira, está sustentada pelos princípios do PAIUB e foi implantada a partir da decisão da própria universidade; a segunda, foi imposta pelo MEC. Este estudo teve como objetivo estudar estas modalidades de avaliação em desenvolvimento e entender as atitudes de silenciamento e pouca participação dos docentes no processo. Propôs-se a pensar sobre os motivos destas atitudes, partindo do pressuposto de que, quando estamos em silêncio, talvez, pretendamos dizer alguma coisa. Neste estudo o silêncio é entendido na perspectiva de Orlandi (1997) como algo que significa, que tem sentido. A avaliação é um processo de produção de conhecimento emancipatório, estudada na perspectiva teórica de Santos (1999, 2000), House (2000) e Saul (2000). Tomei como caminho à pesquisa etnográfica, em busca das vozes que foram entrelaçadas na tessitura dos fios do silêncio. Utilizei entrevistas (12) com professores do *Campus* de Cáceres e com gestores da UNEMAT, observações das relações estabelecidas entre PAIUNEMAT, gestores e comunidade acadêmica e análise de documentos do período de 1996 a 2000 referentes à avaliação institucional. Este estudo mostrou que o PAIUNEMAT é uma proposta que visa a produção de conhecimento emancipatório, nos modelos teóricos de Santos e Saul, mas que na prática ainda não se consolidou; e que o PROVÃO, uma proposta de avaliação do tipo análise de sistemas na perspectiva liberal utilitarista discutida por House, que visa a regulação, está se fortalecendo cada vez mais na instituição. O silêncio dos docentes frente à avaliação apresenta-se como atitudes de não envolvimento, pouca participação, resistências, resignação, indiferença e algumas falas pelos corredores, atitudes que levam ao mais extremo comportamento de fuga e de autodefesa que é o *silêncio*. O silêncio dos docentes significa um descontentamento ao que está dado, ao PAIUNEMAT, porque não efetivou na prática a sua proposta; e ao PROVÃO, por ser uma imposição e não respeitar a identidade institucional. Este silêncio é político, é uma forma de resistência e pode ter um sentido de não querer se expor, medo de coerção frente às relações de poder que estão estabelecidas e que levam ao silenciamento e à resistência, comportamentos construídos histórico e culturalmente.

ABSTRACT

This research takes into account the evaluation experience that UNEMAT has done inside it, which has legitimated, in its practice, two modalities of evaluation: the PAIUNEMAT and the PROVÃO. The first one is sustained by the PAIUB principles and it was implemented after UNEMAT's own decision; the second one was imposed by the MEC. This study aimed to study those two modalities of evaluation in development and understand the attitudes of silencing and little participation by the professors in this process. It has been proposed to think about the reasons of those attitudes, first considering that when we are in silence maybe we intend to say something. In this study the silence is understood in the perspective of Orlandi (1997) as something that means, that has sense. The evaluation is a process of knowledge production studied in the theoretical perspective of Santos (1999, 2000) House (2000) and Saul (2000). I took as my way the ethnographical research in search of the voices, which were mixed up in the testier of the silence lines. I will use interviews (12) with professors from Cáceres *Campus* and with UNEMAT's menageries; the observations of the relation established among PAIUNEMAT, managers and the academic community and the analyses of documents in the period between 1996 and 2000 like: handouts published by PAIUNEMAT reports in newspapers and professors' publication about the institutional evaluation. This study showed that the PAIUNEMAT is a propose that aims the emancipator knowledge production, in the theoretical models of Santos and Saul, but that in the practice it hasn't consolidated itself yet; and the PROVÃO, a proposal of evaluation of the system analyze sort in the liberal useful perspective discussed by House, which aims the regulation and its becoming more and more strong inside the institution. The silence of the professors in front of the evaluation presents itself like an attitude of not involvement, little participation, resistance, resignation indifference and some talks in the hall. Those attitudes lead to the most extreme running behavior and self-defense, which is the *silence*. The silence of the professors mans dissatisfaction with what is done, with the PAIUNEMAT, because it hasn't done its proposal; and the PROVÃO, because it's an imposition and because it hasn't respected the institutional identity. This silence is political, it is a way of resistance and it may mean not to expose, fear of coercion in front of the power relationship which are established and which leads to silencing and to resistance, such behaviors are constructed historically and culturally.

INTRODUÇÃO

Proponho nesta pesquisa estudar a experiência de avaliação institucional realizada na e pela UNEMAT e entender as atitudes de silêncio e resistência dos docentes frente às modalidades em desenvolvimento que são o PAIUNEMAT e o PROVÃO. Esta questão surgiu como resultado de minha trajetória profissional. A construção deste objeto de pesquisa teve início a partir das experiências no Projeto de Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso - PAIUNEMAT.

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, pela primeira vez, em janeiro de 1997, instaurou um processo de Avaliação Institucional a partir da comunidade. O processo foi implantado, atendendo à carta convite do PAIUB, sendo sustentado nos princípios filosóficos e teóricos-metodológicos do mesmo. A decisão de implantar o processo de avaliação com os princípios do PAIUB deu-se pela adesão aos seus princípios democráticos, participativos e de respeito à identidade regional e histórica da Instituição. Buscava-se construir uma cultura de avaliação. Inauguramos¹, assim, mais um capítulo na história da UNEMAT em busca de uma universidade de qualidade.

Em 1998, foi implantada na UNEMAT outra modalidade de Avaliação Institucional, de forma obrigatória, sem discussão com a comunidade e, portanto, impositiva, o PROVÃO. Enquanto estávamos sensibilizando a comunidade acadêmica para a importância do desencadeamento de um processo de avaliação interno ou de auto-avaliação, estava sendo implantado obrigatoriamente o PROVÃO, avaliação que utiliza apenas uma prova, e é, portanto, fragmentada. Assim, iniciou toda minha inquietação.

¹ Refiro-me à Comissão de Avaliação Institucional da UNEMAT.

Assisti, na UNEMAT, à implantação e ao fortalecimento de uma avaliação meramente para controle e fiscalização, e o enfraquecimento político de uma avaliação que começara a ser construída pela própria universidade com fins emancipatórios. O PAIUNEMAT foi enfraquecido politicamente pelo PROVÃO. E quem legitimou o PROVÃO na universidade?

Comecei a perceber os conflitos paradigmáticos existentes no contexto da Universidade. Acompanhei a decisão dos professores em preparar os alunos para fazer o PROVÃO, buscando melhorar a nota do curso. Percebi que os mesmos estavam se silenciando frente a uma modalidade de avaliação que serve apenas para classificar, *rankear* e, como diz Ristoff (1999), para premiar os fortes e execrar os fracos. *O silêncio dos docentes legitimava o PROVÃO na UNEMAT e enfraquecia o PAIUNEMAT.* Estava diante de um conflito de concepções, ao mesmo tempo em que o discurso dos docentes apontava para uma avaliação emancipatória, a prática sustentava a avaliação regulatória. Afinal, que concepção de avaliação têm esses docentes? Qual a opinião dos mesmos sobre o PAIUNEMAT e o PROVÃO?

Esta pesquisa buscou compreender os significados do silêncio dos docentes frente à avaliação institucional da UNEMAT. Este silêncio precisa ser compreendido como um processo histórico muito vasto que se desenrola em múltiplas dimensões sociais, políticas e culturais e possibilita a construção de sujeitos silenciados e resistentes.

Estudar o silêncio dos docentes é uma questão que considero de alta complexidade. O silêncio não é um objeto que pode ser diretamente visto, ele não pode ser percebido e nem manipulado concretamente, ele não é transparente. Mas ele precisa ser estudado porque tem um significado. Ele carrega o sentido do que foi "proibido", do que "não pode ser dito" publicamente. As vozes apagadas continuam ressoando no silêncio. É no silêncio que os sujeitos são. Pensar o silêncio é adentrar na unicidade dos sujeitos. É procurar compreender os sentidos além do dizível, além do visto. É no silêncio que os sujeitos encontram liberdade plena. É no silêncio que "Maria é Maria" e "João é João". Para Orlandi (1997) o silêncio não é apenas o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

Segundo Orlandi (1997) etimologicamente, "silêncio" significa *silentium*, que se refere a *silens* que significa que se cala, silencioso, que não faz ruído, calmo, que está em repouso, sombra.

Reportando ao texto de abertura desta pesquisa, dizemos que estar em silêncio é estarmos trancados em nossos quartos. O silêncio que analiso não é um silêncio vazio, sem sentido. Sempre que se fala em silêncio, lembra-se de um sujeito sem sentido, de algo acabado, "quem cala consente". Não é deste silêncio que estou falando. Estou falando de um silêncio que significa, que tem sentido. Estou falando, como Orlandi (1997), de um silêncio que com ou sem palavras rege os processos de significação. Estou tentando mostrar que quando estamos em silêncio, estamos tentando dizer alguma coisa.

Já que o silêncio não está disponível à visibilidade, mas passa pelas palavras, pelos gestos e pelas ações, ele precisa ser compreendido a partir de observações, considerando a história e a construção das subjetividades. Nesse sentido, para interpretar e compreender os significados do silêncio frente à avaliação institucional, tomei, enquanto caminho para buscar algumas pistas, a pesquisa etnográfica.

A prática da pesquisa etnográfica possibilita a descrição cultural, não prioriza os dados quantitativos, mas a interpretação e análise dos mesmos. Utilizei observações, entrevistas e análises de documentos em busca das vozes que levassem à tessitura dos fios do silêncio. Foram entrevistados 12 (doze) professores do *Campus* de Cáceres. Os resultados apresentados devem possibilitar a todos os docentes o pensar sobre a avaliação.

Para pensar o sentido do silêncio dos docentes frente à avaliação, iniciei o estudo levantando questionamentos como: que concepções de universidade e de avaliação têm os docentes? Que princípios sustentam as concepções de avaliação? Qual a opinião dos docentes sobre o PROVÃO e o PAIUNEMAT? Estas questões me levaram ao entrelaçamento das vozes tecendo os fios da resistência e do silêncio dos docentes, na tentativa de responder à questão que deu origem a esta pesquisa: o que significa o silêncio dos docentes da UNEMAT frente ao processo de avaliação institucional?

Não tenho a pretensão de esgotar a questão, mas de estudá-la, interpretá-la, a partir das perspectivas teóricas que discutem as inter-relações universidade/sociedade e avaliação institucional, como as dos teóricos Ernest House (2000) e Boaventura de

Souza Santos (1999 e 2000), na tentativa de compreender os sentidos do silêncio dos docentes da UNEMAT frente à avaliação institucional.

Não questiono, nesta pesquisa, a importância da Avaliação Institucional em busca de uma universidade competente e de qualidade. Esta questão já é consenso entre teóricos, comunidade acadêmica e o próprio Estado. A Avaliação Institucional, hoje, representa o mecanismo mais viável para se efetivar a transformação de uma instituição.

A questão discutida é que tipo ou que modalidade de avaliação é proposta, que paradigmas de avaliação sustentam estas modalidades, quais os instrumentos utilizados e que princípios éticos e filosóficos estão sustentando a avaliação. Não discuto o fazer avaliação, mas o como fazer avaliação. Estas são questões básicas que definirão a avaliação enquanto instrumento que busca a qualidade institucional.

A avaliação, enquanto tomada de decisão, é um ato político, mas é também pedagógico quanto à competência metodológica no processo de operacionalização e implica na necessidade de buscar uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual avaliador e avaliado têm voz e vez, ou, paradoxalmente, aceitar uma avaliação impositiva, apenas como controle das atividades com fins técnicos.

Nessa perspectiva, analiso, as modalidades de avaliação Exame Nacional de Cursos -PROVÃO e Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB como políticas públicas de Avaliação Institucional para a Educação Superior, enquanto paradigmas dicotômicos, que estão sendo vivenciados pelos mesmos docentes. O PROVÃO, enquanto modalidade de avaliação sustentada no paradigma da regulação, e o PAIUB, no paradigma da emancipação. Neste contexto, considero as políticas públicas de Avaliação Institucional para o Ensino Superior, enquanto conflitos paradigmáticos presentes no interior da universidade. Por um lado, o discurso acadêmico sustenta uma avaliação democrática e emancipatória; por outro, o silêncio frente às políticas de regulação, é uma forma de legitimá-las. Dessa forma, discursivamente, a avaliação como emancipação é necessária, mas na prática os sujeitos fortalecem a avaliação como regulação. Parafraseando Leite, acredito que as universidades encontram-se no seio das contradições e pressões geradas pelos pólos da regulação e da emancipação. Esses conflitos podem levar ao silêncio frente à avaliação institucional. Assim, o silêncio, aqui,

toma forma, significa, produz sentido. É na concepção pensada por Orlandi, "O silêncio não fala, ele significa". (1997, p. 105)

Para subsidiar as análises dos dados levantados, discuti inicialmente alguns conceitos como modernidade, liberalismo, regulação e emancipação, que considero fundamentais para proceder às análises desta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em duas partes: a primeira está composta pelos três primeiros capítulos, que chamei de fundamentos teóricos para as análises e a segunda está composta pelos capítulos, 5 (cinco), 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito), nos quais apresento os resultados e as análises de investigação. Para melhor compreensão, organizei a discussão da seguinte forma:

Na *primeira parte*, discuto: no Capítulo 1 a missão da universidade e as políticas públicas de avaliação no Brasil, fazendo uma apresentação do PAIUB e do PROVÃO; no capítulo 2, a teoria de Ernest House (2000) apresentando a avaliação e suas relações com a ética, com o poder e com a responsabilidade social; e no Capítulo 3, os pólos de tensão presentes na universidade, a regulação e a emancipação na teoria de Boaventura de Sousa Santos (1999; 2000).

A *segunda parte*, inicio com o Capítulo 4 (quatro) no qual apresento os caminhos que me levaram às pistas para compreender os silêncios.

No Capítulo 5 (cinco), apresento a experiência da UNEMAT em avaliação Institucional; no Capítulo 6 (seis), as vozes dos docentes do *Campus* de Cáceres frente ao processo de avaliação institucional; no Capítulo 7 (sete) continuo elucidando as vozes e mostrando como os docentes resistem e silenciam frente ao processo de avaliação e no capítulo 8 (oito) faço um entrelaçamento das vozes tecendo os fios do silêncio, a partir dos teóricos já mencionados.

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro.
(SANTOS, 1999, p. 230)

Discutir a educação superior hoje é mergulhar numa teia de relações complexas. Essa complexidade que circunda o contexto da educação superior é consequência das profundas e marcantes transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que interferem nas relações sociais, mudam o cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, interferem nas instituições, gerando o que Santos (1999) chama de crise institucional. Para este autor, "esta crise tem vindo a manifestar-se através da deterioração progressiva das políticas sociais, da política de habitação e da política da saúde à política da educação, invocando a crise financeira". (idem, p. 214) Essas transformações, que vêm ocorrendo na sociedade e na educação superior, fazem parte de uma conjuntura internacional mais ampla que pretende a reestruturação do Estado e da Educação.

Os ajustes sofridos pelo capitalismo impõem novas exigências, demandas e desafios à universidade. Estas mudanças e as novas exigências do mercado, apresentadas

à educação superior, levam a uma reflexão sobre a sua missão² e ou funções, que se tornam múltiplas se levarmos em consideração a sua história e os desafios impostos pela nova ordem capitalista. Esses são os dois enfoques que serão discutidos no primeiro momento deste capítulo; e no segundo momento, serão feitas abordagens sobre a emergência da avaliação institucional no contexto da educação superior.

1.1 - Trajetória da Universidade e os desafios impostos pela nova ordem capitalista

Vivemos um período que não sabemos qual é, mas também sabemos que os velhos e enraizados conceitos já não atendem mais ao que está emergindo. É o mundo da contingência, no qual as incertezas são predominantes. É nesse contexto incerto que se busca constantemente a melhoria das universidades. A universidade está em crise na medida em que precisa responder satisfatoriamente às demandas externas, que são diversas e contraditórias. Segundo Dourado e Catani (1999), a conjuntura atual apresenta características marcantes de um cenário complexo, contraditório e desafiador da sociedade.

Algumas das características da sociedade contemporânea podem ser descritas como: o avanço técnico-informacional ao lado de problemas como o aumento do desemprego, da fome, da violência, da miséria, da desigualdade e da exclusão social; a implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição tanto global como pessoal; o surgimento de novas bandeiras de lutas tais como o feminismo, a religiosidade, a luta pelos direitos dos excluídos (negros, índios, homossexuais, etc); questões que podem se tornar de natureza ética (a clonagem, o respeito aos direitos humanos, a convivência com a diversidade cultural, etc); a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e estratégia

² A concepção de missão que estou adotando, aqui, não se refere à política da qualidade total, mas está sustentada nas autoras Costa (1997) e Leite (2000) como definição coletiva da idéia de universidade, sua função, seus objetivos macro para o agora e para o futuro.

para minimizar a pobreza e o desemprego. Essas são algumas das características que marcam a sociedade de hoje e é neste contexto que está inserida a universidade contemporânea.

Estas e outras questões que circundam a sociedade colocam em crise o modelo tradicional de universidade, que hoje se apresenta com múltiplas funções. As mudanças, transformações, reformas e a crise que circunda as universidades devem ser estudadas e entendidas a partir do seu desenvolvimento histórico e de suas relações sociais.

Lançando um olhar para a dimensão temporal da universidade, Trindade (2000), apresenta 04 (quatro) períodos que marcaram a sua história. O primeiro período vai do século XII até o renascimento. Esse período é marcado pela invenção da universidade na Idade Média. A marca predominante deste período é o domínio da igreja romana sobre a universidade.

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval e preservando sua autonomia face ao poder político e à igreja institucionalizada local. (TRINDADE, 2000, p. 13)

O segundo período começa no século XV, época em que a universidade começa a receber impactos das transformações sociais do capitalismo e do humanismo, rompe com os conceitos tradicionais da idade média e faz surgir um elemento novo que é a relação universidade e ciência. O terceiro período é marcado pelas descobertas científicas em vários campos do saber e do iluminismo do século XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico e da liberdade. O conhecimento não é algo transcendental, mas construído pelo próprio homem que passa a ser sujeito da história. O quarto período, que institui a universidade moderna, começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Universidade/Sociedade, configurando os principais modelos das universidades atuais.

A universidade surge como um projeto da modernidade, com a idéia de buscar verdades universais, exigindo institucionalização igualmente única e buscar o

conhecimento desinteressado. Segundo Goergen (2000), a universidade moderna tem duas vertentes principais, o modelo alemão, que regride ao pensamento de Kant e enfatiza a autonomia especulativa do saber, e o modelo francês, que se alinha ao pensamento de Descartes e coloca ênfase no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais. Assim:

Pode-se dizer que os objetivos da universidade moderna se definem enquanto investigação especulativa ou investigação instrumental, que deveria desembocar em melhoria e progressão social, movimento do qual a universidade se compreendia sujeito, sendo a um tempo sua fonte e vigia críticos. (GOERGEN, 2000, p. 18)

No Brasil, a universidade chega tardiamente, apenas no século 20, o que não significa que não se tenha tido ensino superior durante o Brasil Colônia, Império e inícios da República. Segundo Leite; Morosini (1992) as primeiras escolas isoladas, com certo grau de sistematização, surgiram em 1808. Somente no século XX, surge a universidade como nova figura jurídica.

A universidade no Brasil surge como modelo pleno da modernidade e recebe influências do modelo francês e do modelo alemão, o que explica ter sido pensada com a função de buscar verdades que explicassem o homem e sua inserção no social, mas também como prestadora de serviços.

Para Leite; Morosini (1992), ao lado destes modelos surgiu um novo, denominado *latino-americano ou da democratização* que acompanha a universidade crítica latino-americana e pretende contribuir para a transformação da ordem social. Modelo que acompanhou a política governamental de modernização e que se refletiu no incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que teve auge nos anos 70, através do fomento ao crescimento do número de programas de pós-graduação.

O modelo alemão ou *humboldtiano*, o modelo francês ou da profissionalização e o modelo latino-americano, crítico ou da democratização influenciaram as universidades, que até hoje apresentam funções sustentadas em vertentes diversificadas. Por um lado, a vertente francesa que tinha como função a prestação de serviços, função meramente técnico-profissional, de domínio profissionalizante. Por outro lado, a vertente alemã que

buscava o saber desinteressado, preocupava-se com a descoberta e a formulação da ciência, e não se subordinava aos interesses do Estado. A universidade brasileira ainda recebeu influências do modelo latino-americano que se caracterizava como processo de modernização da sociedade e transformação da ordem social, a partir do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Santos (1999) discute as funções da universidade, desde o seu surgimento, e diz que a universidade se desenvolve com as funções de busca de verdades, transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens. A função da universidade, seus modelos e concepções vão ser influenciados pelas rápidas transformações do capitalismo dos últimos trinta anos.

Segundo Silva Júnior; Sguissardi (1997), no período que se inicia pós-guerra até os anos 70, o mundo viveu um modelo de desenvolvimento que se caracterizava pela acumulação intensiva de capital, associada à produção e ao consumo de massa, tendo no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. Este modelo entra em crise na medida em que apresenta grande queda de produtividade em razão da obsoleta tecnologia que lhe dava sustentação. O mundo capitalista caiu numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, o que desencadeou uma mudança na economia e nas idéias neoliberais³. Segundo esses autores:

A vertente produtiva - estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza metal-mecânica, organizada de acordo com os pressupostos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho - tem na articulação da microeletrônica, da informática, da química e da genética, seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. O capital internacionalizou-se de maneira intensa e privada - através dos bancos e das multinacionais - diante das limitações impostas pelo mercado de um lado, e por outro, pelas condições históricas dos países-destino e pela possibilidade técnica de controle das informações, sustentadas na microeletrônica e na informática. O Estado- providência entra em colapso. Possui uma grande estrutura e gastos e já não tem a mesma

³ O objetivo aqui não é aprofundar esta questão, estarei apenas definindo-a segundo Anderson in Sader & Gentili apud Silva Júnior & Sguissardi (1997, 30) "O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (...) Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política".

posição estratégica que ocupava durante a predominância do Fordismo. Este cenário possibilitou a emergência da ideologia neoliberal: a busca do Estado mínimo e da soberania da lógica do mercado, em um momento em que o capital necessita estruturalmente de sua globalização e não de interferência do Estado nos moldes do Fordismo. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997, p.32)

O objetivo aqui não é aprofundar essas questões, mas apenas mostrar que no modelo econômico vigente, o mercado tornou-se o princípio unificador e auto-regulador da sociedade, que se encontra entregue às forças da concorrência, gerando uma competitividade, na qual o princípio balizador passa a ser a eficiência e a qualidade. Estes se tornam os princípios fundamentais para a sobrevivência da sociedade. Os reflexos destas mudanças na educação são claros. Se antes utilizava-se o discurso da igualdade, da liberdade, da busca do conhecimento livre e desinteressado, do bem-estar da humanidade, hoje se utiliza o discurso da produtividade, da eficiência, da qualidade e da utilidade, em que prevalecem as leis do mercado. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser tratado como um produto, um bem de consumo. Dias Sobrinho (2000b), comenta que a ideologia da competitividade acabou exercendo influências determinantes sobre todos os outros setores. As palavras-chaves neste modelo econômico de sociedade são: produtividade, eficiência, efetividade, flexibilidade, confiabilidade, previsibilidade, comando, controle e gestão.

Inserida nesse contexto, a universidade passa a viver um conflito entre a sua função de produtora do conhecimento, que contribui para a transformação da sociedade, e, por outro lado, ter que se adaptar a uma situação de mercado e ser também prestadora de serviços para atender às exigências do mercado. Dessa forma, a universidade passa a ser controlada e fiscalizada pelo Estado que tem a função de assegurar os direitos dos cidadãos. Enquanto órgão provedor financeiro das universidades públicas, o Estado tem a função de assegurar uma educação superior com qualidade e eficiência nos princípios do capitalismo. Para isso, elabora políticas de reformas, de fiscalização e controle das ações da universidade, contribuindo para a regulação social.

Para Trindade (2000), a lógica do modelo neoliberal para as universidades resulta em que:

A lógica do modelo é de que a universidade deve responder a diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se cada vez mais uma organização multifuncional, indispensável e utilitária. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos, deve ter uma forte ênfase na graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, sendo que a prestação de serviços econômicos e sociais faz parte em igualdade da pesquisa de novos conhecimentos. (TRINDADE, 2000, p. 22)

Essa organização multifuncional da universidade cria pontos de tensão tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades. Nesta contextura e frente à crise de funções que a universidade vive e as polêmicas nas relações universidade/sociedade, Ristoff (1999) apresenta a possibilidade de buscar um consenso, levando em consideração três aspectos fundamentais:

Primeiro, os interesses pelo avanço "desinteressado" da arte e da ciência, segundo, os interesses explícitos de projetos de desenvolvimento, construídos com a legitimação popular, exigindo uma atualização constante da base das habilidades tecnológicas (...) e terceiro os interesses de indivíduos que compõe hoje a grande massa de excluídos da educação superior e que vêm neste nível de educação e na educação continuada não o avanço da ciência e da arte, não a sua inserção em projeto estratégico nacional, mas simplesmente a possibilidade de melhorarem as suas chances de ascensão social. (RISTOFF, 1999, p. 31)

A partir do exposto, observa-se que os avanços tecnológicos, as transformações sociais, econômicas e culturais exigem mão-de-obra qualificada para lidar com as inovações da ciência e da técnica. Essas mudanças exigiram da universidade uma responsabilidade social. Para Santos (1999), esse apelo à prática trouxe uma outra vertente para a universidade, a orientação social e política, que constitui na invocação da responsabilidade social da universidade perante os problemas do mundo contemporâneo. Essa exigência pode ameaçar a investigação livre e comprometer a autonomia universitária. As universidades sentem-se fragilizadas diante das políticas de regulação, controle e centralização de poder. Contribuem com esta análise as autoras Morosini; Leite (1997):

O surgimento do Estado Avaliativo se fundamenta, a curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças

econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela rearticulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megablocos. (MOROSINI; LEITE, 1997, p.126).

Tal fato afeta diretamente as sociedades que em tempos de reordenação capitalista baseiam suas economias em práticas competitivas de mercado para as quais necessitam de competência e criatividade, de novos conhecimentos e tecnologias. (...) Nessa contextura emergem os processos avaliativos. Via de regra estes processos têm mão única - do Estado para a Universidade. (LEITE, 1997, p. 7)

As universidades enfrentam uma crise de identidade e têm sua missão questionada. Santos (1999, p. 220) discute essa questão como sendo uma crise institucional e afirma que a *universidade só poderá resolver a crise institucional se decidir enfrentar a exigência da avaliação*. Esse autor aborda a avaliação enquanto uma questão política que deve ser enfrentada pela universidade. Nesta visão, entendo que não significa aceitar o controle, a fiscalização e a regulação, mas pautar uma negociação no diálogo, fortalecida com a comunidade interna e externa, capaz de decidir a missão e os objetivos da universidade em função dos quais proceder-se-á a avaliação. É a partir da necessidade de buscar a qualidade⁴ universitária que se coloca a avaliação institucional. "Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social e pública". (Dias Sobrinho, 2000b, 167)

É preciso ressaltar que discutir as funções da universidade e recolocá-la como produtora de conhecimento não significa eximi-la de suas responsabilidades pela formação profissional e técnica. Questionam-se, aqui, a valorização exacerbada da técnica e do profissionalismo, o conhecimento numa visão meramente utilitária e o esquecimento dos sujeitos que fazem uso destas técnicas, o esquecimento dos valores de humanização como a solidariedade e a cooperação em detrimento do individualismo e da competição. Parafraseando Ristoff (2001), é mais fácil caírem pontes e prédios por causa

⁴ A concepção de qualidade que sustento aqui está delineada em Sobrinho (1995, p. 60) "A noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados dentro e fora da universidade. Os juízos de valor a respeito dessa instituição poderão divergir conforme grupos e segmentos considerem que a universidade responde ou não às suas respectivas prioridades e demandas". Ainda na concepção de Cardoso (1991) *apud* Sguissardi (1997), "Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção.

de engenheiros sem ética e sem espírito de cidadania, do que por incompetência. A universidade deve ser um espaço de produção do conhecimento para a formação de profissionais competentes, tanto técnica como eticamente, que atuem construindo uma sociedade mais justa e mais humana.

1.2 - Surgimento da Avaliação institucional e suas condições no Brasil

Segundo Requena (1995), a sistematização e origem da avaliação institucional deu-se nos Estados Unidos, e o período de 1930 a 1945 é considerado o início da história da avaliação no setor educacional. Neste período destaca-se a contribuição de Ralph Tyler com a avaliação centrada nos objetivos. Requena (1995) considera o período de 1946 a 1957 como a "era da inocência", devido ao interesse que a avaliação desperta, principalmente no campo da educação. O período de 1958 a 1972 é denominado de "O realismo", produzindo um auge na avaliação aplicada, devido ao apoio financeiro das administrações públicas e desenvolvendo-se como uma atividade de caráter próprio. Requena (1995) destaca ainda, nesse período, as avaliações de projetos e de currículos, em grande escala, financiadas com fundos públicos e com uma metodologia relacionada com os conceitos de utilidade e relevância.

É interessante perceber como vai surgindo a necessidade de avaliar. Em 1965 é promulgada, pelo Presidente dos Estados Unidos, a Declaração de "Guerra contra a Pobreza". Isso implicou na destinação de grandes fundos para programas sociais, o que impulsionou a necessidade de avaliar esses programas, para saber se os objetivos estavam sendo alcançados. Foram utilizados como instrumentos os testes estandardizados, que se mostraram ineficientes, provocando a criação do "National Study Committee on Evaluation". Stufflebeam fazia parte deste comitê, que tratou de revisar as distintas avaliações que estavam sendo realizadas e recomendou o desenvolvimento de

Trata-se de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sociopolítica ou econômica da produção universitária". (CARDOSO *apud* SGUISSARDI, 1997, p. 56)

novas teorias e métodos para a avaliação, ou seja, a reforma do método Tyler. Recomendaram-se testes baseados em critérios e normas e não mais em objetivos.

Para House (2000), a análise de sistema constituiu a principal perspectiva de avaliação deste período, desenvolvida no Department of Defense, sendo secretário McNamara. Este modelo se define como medidas de resultados, pontuações de testes com a utilização de dados quantitativos e medidas de resultados que se relacionam com os programas mediante análises de correlação com outras técnicas estatísticas. Desde 1965, esse enfoque se tornou também a principal perspectiva de avaliação no Department of Health, Education and Welfare (Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar).

O último período que Requena (1995) discute é a época do "profissionalismo" que vai de 1973-1993. Neste período, a avaliação se consolida como profissão e um campo próprio de reflexão teórica. Há uma veiculação de comunicações entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos. A partir de Ballart (1992) *apud* Requena (1995), pode-se dizer que, nesse período, apenas no Canadá e em algumas organizações internacionais, além dos Estados Unidos, implantou-se uma avaliação sistemática das políticas públicas. A avaliação surge, também, nas Universidades da Espanha, na perspectiva de verificação do funcionamento do sistema, um método para melhorá-lo. Assim, a avaliação institucional surge com a função de verificação e melhoria da qualidade dos serviços que a universidade presta à sociedade.

No Brasil, as primeiras experiências de avaliação da educação superior, realizadas pelo poder público, acontecem, segundo Oliven (1989), na década de 70. Nesse período, a necessidade de avaliação e reforma do sistema universitário já era premente. Para Leite (1997), no ensino superior brasileiro, a convivência com procedimentos avaliativos institucionais não é nova, ainda afirma citando Neves (1993), "o que é novo é a forma e a intensidade com que vem se debatendo a questão". As iniciativas surgiram do próprio governo central que desde 1977 vem avaliando sistematicamente o sistema de pós-graduação, através da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Em 1983 o Ministério da Educação e Cultura - MEC cria o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU. O objetivo do PARU era conhecer as reais condições nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação

superior. Segundo Leite, este Programa vigorou até 1986 e não teve muita expressão política.

Em 1986, é criado o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior - GERES, que propõe um Programa de reformulação do ensino superior. Esse Grupo propôs um processo de discussão amplo, visando uma nova política para as universidades. A discussão sobre a avaliação da universidade vai crescendo e instala-se uma polêmica entre o MEC e as universidades. Buscava-se, portanto, uma proposta teórico-metodológica de avaliação capaz de fomentar o diálogo entre o MEC e as universidades, tendo como princípio a defesa da universidade pública. Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, elaborado pela comunidade acadêmica e legalmente viabilizado pelo MEC. Esse Programa foi enfraquecido com a implantação do Exame Nacional de Cursos - PROVÃO, em 1996.

"No panorama nacional é nos fins da década de 80, refletindo o momento mundial, que a avaliação da instituição como um todo se insere na concepção do Estado Avaliativo⁵. Algumas universidades de forma isolada iniciam a avaliação neste período, porém, o processo massivo de avaliação institucional só é deflagrado na década de 90". (Morosini; Franco, 1998, p. 4). Quanto a esta questão, Ristoff afirma que: "durante os anos de 1993 e 1994 o país viveu um momento realmente histórico no tocante a avaliação". (Ristoff, 1999, p. 49) Neste período há um consenso entre a comunidade acadêmica sobre a importância de uma avaliação da universidade, desenvolvida por ela própria e com princípios não apenas de controle, mas de busca da qualidade institucional, voltada para a função social da universidade. "Um sistema não burocratizado de avaliação da realidade universitária no país se faz, também, necessário". (Oliven, 1989, p.79)

⁵ Esta expressão teve origem com Neave enquanto Estado supervisor. Para este autor, o surgimento do Estado Avaliador é o ponto da difícil combinação entre medidas que, a grosso modo, envolve dois pólos conflitantes: a delegação de responsabilidade pelo planejamento institucional de cada universidade individualmente e a responsabilidade do governo central de estabelecer políticas nacionais e objetivos amplos para a educação superior, ou seja, é a combinação da mão pesada do Estado com relação menos intervencionista com o mundo da academia. A avaliação é o ato essencial na articulação entre a formulação de políticas pelos governos centrais e a implementação e performance no nível da universidade. (NEAVE, 1996, p. 66) Em nosso país parece que a figura do Estado Avaliador está sustentada no modelo de controle estatal. Segundo Santos Filho, (2000, p. 161) "Estado Avaliador" é uma nova forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e universidade".

Estarei aprofundando a discussão do Programa PAIUB, uma vez que as análises desta pesquisa concentram-se no Projeto de Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso - PAIUNEMAT, projeto sustentado nos princípios filosóficos e metodológicos do PAIUB.

1.2.1 - PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

As iniciativas de auto-avaliação ou avaliação interna surgem na comunidade universitária a partir da necessidade de buscar a qualidade das ações desenvolvidas pela educação superior de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária. Segundo Ristoff (1999), desde 1982 a bandeira da avaliação foi levantada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

No início dos anos 90, saem à frente, no processo de auto-avaliação, algumas universidades, como a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a Universidade de Brasília - UnB, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade Federal do Paraná - UFPR, que consolidaram experiências, mostrando que é possível avaliar as Universidades, com princípios democráticos e participativos, desarraigados de exigências governamentais, superando, assim, avaliações meramente quantitativistas, destinadas, exclusivamente, a controlar o sistema de educação superior.

A partir destas experiências, em 1993, por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior - ANDIFES, foi constituída uma comissão para elaborar uma proposta de Avaliação Institucional para as Universidades. Participaram também, desta Comissão, a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM, Associação Nacional de Universidades Particulares e Católicas, os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pós-

Graduação, Planejamento e Administração e docentes com experiência em avaliação e com representatividade institucional. O documento final foi apresentado e aprovado por unanimidade na Reunião Plenária da ANDIFES em outubro de 1993, na cidade de Florianópolis. Segundo Ristoff (1999), este foi um momento histórico no tocante à avaliação.

A proposta aprovada na coletividade, por representantes de toda comunidade universitária nacional, foi apresentada à Secretaria da Educação Superior - SESU/MEC, que passou a exercer o papel de articuladora, viabilizadora e financiadora do processo. Foi a partir desta proposta construída internamente pelas universidades e com o apoio da SESU/MEC que se originou o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB*. Para Ristoff, este Programa foi concebido como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar as resistências a favor da universidade pública, ao focalizar a qualidade e exigir do Estado o financiamento para esta finalidade. Parafraseando Dias Sobrinho (1997), produzir qualidade não depende apenas de uma instituição política e pedagogicamente organizada, passa pela construção e reconstrução social e histórica, repugna objetivos punitivos ou constrangedores de indivíduos ou de grupos.

É preciso deixar claro que o PAIUB não é uma invenção genuinamente brasileira. Estruturalmente, ele acompanha o modelo clássico de avaliação adotado em vários outros países, como por exemplo, a Holanda, a França e algumas regiões dos Estados Unidos, mas é preciso ressaltar que o documento final do PAIUB é uma soma de muitas idéias, é o resultado de um trabalho conjunto realizado pelas universidades. O Documento Básico - Uma Proposta Nacional, de 26 de novembro de 1994, apresenta como princípios norteadores do PAIUB: - a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; - o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; - o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional. Para Ristoff (1999), esses princípios podem ser sintetizados como:

Globalidade - necessidade de avaliar todo complexo das atividades desenvolvidas pela instituição, desconsiderando avaliações que se pautam em apenas uma variável;

Comparabilidade - busca uma uniformidade básica de metodologia e indicadores, um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Não tem por objetivo promover *rankings*.

Respeito à Identidade Institucional - respeita a identidade das diversas instituições, a sua natureza, os seus objetivos, a sua vocação regional e a sua história;

Não Premiação ou Punição - busca construir uma cultura de avaliação, abandonando a idéia de avaliação como classificação e abandona mecanismos de premiação ou punição;

Adesão Voluntária - aderir ou não ao PAIUB, deve ser uma iniciativa da comunidade universitária, pois é ela que desencadeará todo o processo de avaliação Institucional;

Legitimidade - o projeto desenvolvido pelas IES precisa ter legitimidade técnica, ser conduzido de forma tecnicamente viável e confiável, evitando o quantitativismo e o imediatismo;

Continuidade - este princípio garante o caráter processual, contínuo e permanente que tem a avaliação pelo PAIUB, não é somatória de momentos, mas é a garantia da construção da cultura da avaliação nas universidades.

O cerne da concepção do PAIUB está nestes princípios, que devem nortear cada um dos projetos das universidades. Tecnicamente, a proposta do PAIUB se resume da seguinte forma:

Compõe-se de dois momentos básicos: (1) a **auto-avaliação** e (2) a **avaliação externa**. Resumidamente, na primeira etapa, as universidades organizam seus dados cadastrais, segundo um roteiro de indicadores nacionalmente definido, avaliam os currículos, as condições de trabalho, o desempenho do corpo docente, os processos pedagógicos e organizacionais, avaliam enfim, o desempenho de seus cursos, identificando os seus pontos fortes e fracos, as suas omissões e potencialidades. Deste trabalho da primeira fase, deverá surgir um relatório analítico-interpretativo de cada um dos cursos e da instituição como um todo. Concluída esta primeira etapa, inicia-se a avaliação externa. Comissões, especialmente constituída para tal fim, analisam os dados apresentados, visitam a instituição e publicam relatório com a avaliação dos cursos. Destes relatórios finais constarão recomendações sobre ações possíveis e necessárias para correção de rumos e aperfeiçoamento da instituição. Concluída esta segunda etapa, reinicia-se o processo. (RISTOFF, 1999, p. 205 e 206)

No início de 1994, atendendo ao 1º convite do PAIUB, 59 Universidades implantaram o projeto de Avaliação Institucional. Este grupo foi crescendo e em 1995 já eram 93 as universidades inscritas. Segundo dados do PAIUB⁶ das 156 universidades brasileiras, entre Estaduais, Federais e particulares, 138 já desenvolvem a Avaliação Institucional com princípios do PAIUB.

Para Melo (1999, p. 12) "o PAIUB representou uma resposta organizada das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, visto que a pós-graduação à época, já vinha sendo avaliada". A implantação do PAIUB pode ser classificada como um momento de implantação de uma cultura de avaliação institucional nas universidades brasileiras, visto que a partir de experiências bem sucedidas, são propostas para as universidades algumas diretrizes com princípios participativos de avaliação institucional. Este processo desencadeou, nas universidades, um debate com a comunidade universitária, que discutia os rumos da universidade. O PAIUB não foi implantado como uma proposta para ser seguida, mas como uma proposta com o fim de subsidiar cada IES na construção do seu projeto de avaliação institucional, levando em consideração as diversidades históricas e regionais.

O PAIUB não é um modelo ideal para ser seguido pelas universidades. Ele é apenas um mapa, o caminho precisa ser construído pelas próprias universidades. Segundo Ristoff (1999), não há pronto para o consumo um modelo ideal e único de avaliação para o país. "Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído". (Ristoff 1999, p. 62)

Em 1999, este autor (Ristoff) publicou um artigo com o título *Avaliação Institucional: Avanços e retrocessos*, no qual faz uma avaliação da implantação do PAIUB e reafirma o valor deste Programa para as universidades, enumerando alguns fatores que asseguram a continuidade do Programa estar sustentando as avaliações da maioria das universidades: (a) a sua construção coletiva e democrática; (b) a sua destemida exposição de princípios; (c) a sua metodologia flexível; (d) a sua promessa de resultados práticos e significativos para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração.

⁶ Dados disponíveis no site: <http://www.paiub.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2000.

Este autor comenta sobre as resistências que existiram na implantação do Programa e diz que estas, raramente, eram frontais e acrescenta que a lateralidade da resistência talvez tenha sido e continua sendo a maior inimiga da avaliação. "Os adversários raramente põem em dúvida a necessidade da avaliação, mas sempre dizem e dirão que o método deixa a desejar, que as técnicas distorcem os resultados, que é preciso redefinir os objetivos, que é preciso antes que sejam oferecidas melhores condições à instituição, que é enfim preciso adiar, adiar, adiar". (idem, p. 94). Para este autor, pela primeira vez na história da universidade, entendeu-se a partir do PAIUB que não era possível mais adiar e esperar a proposta ideal, era necessário iniciar o trabalho para construir caminhos possíveis.

Em março de 2001, Palharini publicou um artigo na revista RAIES com o título: "Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB". Este artigo é o resultado de sua tese de doutorado, na qual realizou-se uma avaliação do PAIUB em universidades federais da região sul e sudeste. Após uma análise deste Programa, sugere:

A luz dos princípios que estruturam o PAIUB, seja procedida uma revisão na estrutura do Programa e na forma pela qual vem sendo conduzido de modo a: a) rever a relação do MEC com o Comitê Assessor do Programa, de modo a garantir-lhe maior independência; b) agregar ao Comitê Assessor representantes indicados por cada uma das Regionais, dentre aquelas instituições que mais avançaram em termos de abrangência e evolução do programa, bem como representantes da sociedade civil e dos docentes; c) avançar na construção das diretrizes metodológicas que delineiem parâmetros para a integração dos dados quantitativos e que efetivamente estimule a análise qualitativa; d) incentivar o estabelecimento de referenciais institucionais para o processo de avaliação (projeto pedagógico e planejamento institucional); e) garantir maior envolvimento de todas as instâncias deliberativas da instituição e aproximar as atividades de avaliação com as de planejamento institucional; f) fortalecer a alocação de recursos financeiros para o PAIUB (...) g) Fortalecer o PAIUB enquanto instrumento de referência do processo de recredenciamento das universidades e/ou avaliação externa. (PALHARINI, 2001, p.26)

A partir desta avaliação e da necessidade de dar continuidade ao PAIUB como modalidade de avaliação institucional que deve sustentar e subsidiar a avaliação das universidades, fortalecer ainda mais a avaliação construída pela própria universidade com os princípios do PAIUB e por entender o PAIUB como uma proposta viável e exequível, no ano de 2000, houve uma reestruturação do Programa garantindo a

permanência dos seus princípios teóricos e filosóficos de origem e inovando as questões metodológicas ou técnicas de condução, que foi denominado PAIUB 2000. Essas discussões demonstram que o Programa não foi implantado como uma proposta acabada, mas como uma proposta que começava a ser construída e precisava ser fortalecida com as experiências de cada universidade.

Ao lado da avaliação pelo PAIUB, a partir de 1996 passam a acontecer também nas universidades, o Exame Nacional de Cursos - ENC, que se popularizou como PROVÃO e o Exame das Condições de Oferta. Estas políticas de avaliação contribuíram para o enfraquecimento político da avaliação pelo PAIUB nas Instituições de Ensino Superior –IES.

1.2.2 - Exame Nacional de Cursos - ENC

O Exame Nacional de Cursos - ENC, que se popularizou como PROVÃO, foi regulamentado em março de 1996, pela Portaria 249 do Ministério da Educação. Em 11 de outubro de 1996, foi publicado o Decreto 2026, da Presidência da República, que estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e as diferentes instâncias e modalidades das avaliações sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Desporto. Este Decreto foi revogado pelo Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, que confere responsabilidade ao INEP para organização e execução da avaliação dos cursos e instituições de educação superior.

O PROVÃO foi implantado em 1996, iniciando com a aplicação nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil, com a perspectiva de atingir todos os cursos. O PROVÃO é uma modalidade de Avaliação Institucional de iniciativa governamental, com o propósito de averiguar competências e habilidades das entidades universitárias. A avaliação acontece a partir da aplicação de uma prova para os alunos da graduação no final do curso, portanto, avalia-se a partir de fragmentos do conhecimento de cada

carreira. A prova é igual para todas as universidades brasileiras, considerando o currículo mínimo dos cursos.

Numa palestra proferida pela Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Prof^a Maria Helena Guimarães de Castro e publicada na série documental do MEC, a professora descreve o PROVÃO da seguinte forma:

O Exame Nacional de Cursos - mais conhecido como Provão - foi instituído em 1996 e consiste de uma prova obrigatória, aplicada a todos os concluintes de determinados cursos de graduação. O objetivo principal do Exame é verificar a aquisição e a capacidade de uso das competências e habilidades gerais pertinentes às áreas avaliadas. A cada curso é atribuído um conceito de "A" a "E", tendo em conta o desempenho de seus alunos no teste. (CASTRO, 2001, p. 32)

O instrumento de avaliação (prova) é de responsabilidade da SESU/INEP, a partir da definição dos objetivos dos cursos a serem avaliados. Quem define os objetivos são as comissões de cursos compostas de até dez pessoas, em geral, indicadas pela comunidade acadêmica. Com relação à elaboração das provas salienta Castro:

A partir de um trabalho, que é feito com a participação da comunidade acadêmica de cada área, são desenhadas as especificações da prova, com base no perfil que se espera ter do graduando, ao final de cada curso avaliado. Os grupos de especialistas que elaboram as provas são recrutados a partir de consultas às entidades e associações de ensino, ao CNE, à SESU e às Comissões de Especialistas que atuam em outros programas da comunidade acadêmica. (idem)

Para o ministro Paulo Renato Souza, na entrevista publicada na revista do Provão (1996), o objetivo do PROVÃO é garantir um ensino de qualidade numa sociedade cada vez mais exigente, "não tenho dúvida de que o PROVÃO será mais um instrumento eficaz para melhorar a educação brasileira" (Souza, 1996, p. 5). Esclarece ainda que o MEC não fará um *ranking* das melhores universidades. Para ele, isso geraria um clima de disputa pouco benéfico para o real objetivo do exame, que é fazer um detalhado Raio-X das precariedades do ensino, sem, no entanto, estabelecer o confronto em nome da

erradicação das mazelas. Não obstante o discurso do Ministro, os resultados do primeiro PROVÃO foram amplamente divulgados pela imprensa, em 1997, e desde essa época constituiu um perfeito *ranking* das universidades.

O PROVÃO foi concebido, politicamente a partir do MEC, de forma impositiva e autoritária. Para Ristoff (1999), o PROVÃO tem explícita uma proposta de *ranqueamento* dos cursos, e por conseqüência, das universidades, dos Estados e das regiões do país. Para este autor, teoricamente, essa concepção de avaliação já está superada. Com esta proposta, o PROVÃO "serve mais para premiar os fortes e execrar os fracos do que para construir a melhoria da qualidade". (p.222)

Para melhor visualização e para fins de apresentação didática e compreensão das características das modalidades de avaliação institucional PROVÃO e PAIUB, construí o quadro abaixo.

Quadro 1 - Comparação entre PROVÃO e PAIUB

<i>PROVÃO (Exame Nacional de Cursos)</i>	<i>PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras)</i>
Avaliação que tem origem e controle do MEC	Avaliação que tem origem nos Fóruns de discussões da Comunidade Universitária. Foi no seu início articulada, viabilizada e financiada pelo MEC.
Decisão do MEC/INEP - É obrigatório e a condução do processo está sob a responsabilidade do INEP.	Decisão livre e espontânea da Comunidade Universitária - Adesão voluntária - Todo o processo é de responsabilidade da Universidade.
O instrumento (Prova) é elaborado pela comissão indicada por especialistas. A escolha da data para aplicação e a divulgação dos resultados é de controle do INEP.	Todo o processo, inclusive a elaboração dos instrumentos, é decidido pela Comunidade Universitária, sustentado pelos princípios filosóficos e metodológicos do PAIUB.
Avaliação fragmentada, resultados imediatos.	Avaliação processual (resultados a curto, médio e longo prazo)
Resultados divulgados pela mídia, tornam-se públicos e com o <i>ranking</i> dos cursos e das universidades.	Os resultados são discutidos com a comunidade acadêmica, buscando redimensionar as atividades desenvolvidas.
Foi implantado sem discussão com a Comunidade Universitária.	Foi amplamente discutido com a Comunidade Universitária. A adesão é voluntária e todo o processo é redimensionado ao longo das discussões.
É utilizado o mesmo instrumento para todas as IES.	Respeita a identidade regional e histórica de cada IES

Para melhor compreensão destes modelos de avaliação institucional, discutirei no próximo capítulo a questão da ética que sustenta os enfoques ou modelos de avaliação. Para isso, utilizo a teoria de Ernest House (2000), que compreende a avaliação a partir da comparação entre os numerosos enfoques ou modelos entre si. Para

ele, várias são as possibilidades de comparação, mas considera as mais significativas aquelas que acontecem entre as premissas teóricas que fundamentam os modelos. Para este autor, uma das questões fundamentais para entender os modelos é começar entendendo que todos os modelos de avaliação estão sustentados pelas variações das premissas do liberalismo, ou seja, nas concepções da democracia liberal. Assim, discutirei, no próximo capítulo, a filosofia do liberalismo e suas implicações nos modelos de avaliação institucional, segundo Ernest House (2000).

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO, ÉTICA, PODER E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE ERNEST HOUSE

A Avaliação Institucional, como mencionei anteriormente, se apresenta com mais intensidade na última década do século XX, é uma questão emergente e a efervescência dos estudos é muito recente. Como bem diz Dias Sobrinho (1997, p.21), "a avaliação institucional, além de ser um assunto complicado tecnicamente, é politicamente muito sensível e delicado, dadas as suas grandes e importantes implicações". A avaliação das universidades é uma prática relativamente nova no mundo e, portanto, precisa ser discutida e estudada pela comunidade acadêmica, pois, assim como pode ser um instrumento de transformação, pode ser também um instrumento perigoso de políticas neoliberais o que implicaria voltá-la exclusivamente para interesses de mercado.

Segundo Dias Sobrinho (1999, p. 29) na ideologia neoliberal, a avaliação tende a ser uma estratégia do Estado, fazendo parte da regulação, controle e governo para fins políticos. Em oposição, a avaliação institucional construída e desenvolvida pelas universidades com princípios participativos e democráticos, busca rever as ações que são desenvolvidas pela comunidade acadêmica, visando propor mudanças que venham melhorá-las (as ações) e contribuir para a transformação social. Nesse sentido há que se

preocupar com os modelos de avaliação que estão sendo desenvolvidos e a forma com que se busca mudanças e que mudanças se pretende realizar.

A tomada de decisão, como consequência dos resultados de uma avaliação, demonstra implicitamente que qualidade se busca e que postura política se tem frente a um processo de avaliação. Por isso, acredito como Dias Sobrinho (1997), que a avaliação enquanto tomada de decisão é um ato político, mas é também pedagógico quanto à competência metodológica no processo avaliativo, o que implica conceber o processo de avaliação com uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual avaliador e avaliado tenham voz e vez. Paradoxalmente, pode-se conceber a avaliação impositiva, com controle das atividades, com fins técnicos e burocráticos, o que transforma a avaliação em um instrumento perigoso. Um instrumento que pode libertar ou aprisionar, dependendo de onde parte a iniciativa de avaliar e a forma como é proposta a avaliação.

Para além do bem e do mal, é preciso pensar a avaliação enquanto possibilidade de melhoria da qualidade da universidade. Essa é uma questão ética que nos leva pensar a avaliação como uma forma de responsabilidade social e moral, de maneira que as reflexões sobre sua justiça, exatidão, credibilidade, adesão e atração configurem a sua prática. É preciso pensar qual a ética que sustenta as modalidades de avaliação.

Segundo House (2000), uma maneira de compreender a avaliação consiste em comparar os numerosos enfoques ou modelos entre si. Várias são as possibilidades de comparação, mas para ele as mais significativas são as que acontecem entre as premissas teóricas que fundamentam os modelos. Para este autor uma das questões fundamentais para compreender os modelos é começar entendendo que todos os modelos de avaliação estão sustentados pelas variações das premissas do liberalismo, ou seja, nas concepções da democracia liberal. Premissas para este autor são os elementos que se tem enquanto verdadeiro num determinado modelo. Os elementos principais para compreender os modelos de avaliação são a ética, a epistemologia e suas derivações políticas. Defende, portanto, que todos os modelos vigentes se derivam da filosofia do liberalismo e as diferenças existentes entre eles se devem aos respectivos desvios da corrente principal.

Segundo House (2000 p. 46) a filosofia do liberalismo⁷, que sustenta os modelos de avaliação vigentes, surgiu do intento de racionalizar e justificar a sociedade de mercado, organizada sob as bases da eleição (escolha livre) e do individualismo (competição). A eleição seguiu como sendo a idéia-chave nos modelos de avaliação, embora apresente diferenças quanto a quem elege, o que elege e sobre que bases se elege. A segunda idéia-chave do liberalismo está sustentada no individualismo e se presume que a existência de cada ente individual é superior à sociedade. A época moderna pode ser considerada a época do ser individual. Para que as pessoas vivam bem em sociedade, estabeleceu-se a primazia do contrato social, que deve ser respeitado e cumprido pelos indivíduos. Isso fez com que a sociedade moderna pudesse estar baseada em normas, regras e leis, as quais devem ser obedecidas pelos cidadãos com o fim de facilitar a liberdade de cada indivíduo sem prejudicar a vida em sociedade. Assim, os indivíduos têm direitos e deveres regulamentados em leis, sancionados pelo Estado que passa a regular a sociedade e a vida dos mesmos.

Nesta concepção filosófica, os modelos de avaliação também assumem a ética individualista e se assentam no mercado livre de idéias, em que os avaliadores "compram" as "melhores", supondo que a competência e a concorrência entre as idéias fortalecem a verdade. "Em último extremo, supõe que o saber fará de alguma maneira feliz ou melhor as pessoas. Portanto, os modelos de avaliação comportam as idéias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista". (idem, p. 46)

Não podem separar-se por completo a ética, a epistemologia e a política da avaliação. House identifica, para analisar os modelos de avaliação, uma ética subjetivista que está sustentada pela epistemologia objetivista liberal e pela epistemologia subjetivista e na política apresenta as premissas (valores) dos modelos de avaliação a partir da visão dos utilitaristas e dos pluralistas. Essas questões serão postas a seguir.

⁷ Segundo House (2000, p. 56) as origens primitivas da filosofia liberal se situam em Thomas Hobbes, empirista britânico. Hobbes elaborou uma filosofia mecanicista da mente, que se baseava na idéia de que as sensações se produzem na mente a causa dos movimentos de corpos externos. As palavras só tem significado quando associam com estas sensações e a verdade consiste no correto ordenamento de nomes e sensações. As definições claras são fundamentais (...). Causa e efeito constituem um reflexo direto do mundo. Locke, Berkeley e Hume, reformularam esta epistemologia. Duzentos anos depois, apareceu o último dos empiristas britânicos: John Stuart Mill, segundo este a mente é um feixe de impressões. As leis psicológicas da associação constituíram o fundamento da ciência e da sociedade. Tudo provém da experiência e tem que ser comprovado. O saber consistia em suma das observações individuais.

2.1 - A ética subjetivista

A ética subjetivista considera que a finalidade da conduta ética é a realização de algum tipo de experiência subjetiva, entendendo-se que o conhecimento se dá na intersubjetividade, ou seja, nas relações entre o sujeito e o outro. Essas relações contribuem para uma auto-análise, chegando à realização da experiência subjetiva ou individual. Analisarei a ética subjetiva apresentada por House (2000), a partir da anedota "Deus e Lúcifer", de Halcom:

No princípio criou Deus os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:
 _ Vejam só como é bom o que fiz!
 É esta foi a manhã e a noite do sexto dia
 No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:
 _ Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os critérios? Em que dados baseia o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está por demais envolvido em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada? Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e a noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:
 Lúcifer, vá para o inferno!
 E, assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação.
 (De *A Verdadeira Estória do Paraíso Perdido*, de HALCOM *apud* RISTOFF, 1999, p.87)

Nesta anedota, observa-se a avaliação acontecendo na intersubjetividade, nas relações entre Deus e Lúcifer e, portanto, sustentada pela ética subjetivista. A avaliação é uma necessidade intrínseca nas ações do ser humano. Dessa forma, a avaliação não nasceu agora, pois a necessidade do ser humano de pensar sobre suas ações emerge desde o princípio dos tempos. Esse pensar, que constitui uma das condições de possibilidade que levaram o ser humano ao aperfeiçoamento de sua espécie, tem contribuído para as constantes transformações. Esta anedota mostra que a avaliação surge em um clima de tensão. Na auto-reflexão, as tensões são intrasubjetivas (é o caso de Deus refletindo à noite), os conflitos se dão com o próprio avaliador; por outro lado, quando a reflexão é instigada pelo outro, no campo da intersubjetividade, como é o caso de Deus e Lúcifer, o conflito está posto entre avaliador e avaliado e contribui para a

construção da subjetividade. Acredito que esta é uma questão altamente conflitante e polêmica, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado. As relações intersubjetivas possibilitam a construção do conhecimento subjetivo.

A ética subjetivista pode estar presente nos modelos utilitaristas, mas também nos modelos pluralistas de avaliação, o que vai diferenciá-los é a epistemologia que os sustenta. Os modelos utilitaristas referem-se à idéia de elevar ao máximo a felicidade da sociedade. No utilitarismo, a ação boa é aquela que aumenta o bem-estar do maior número de pessoas. O utilitarismo se tornou a ética do capitalismo. Trabalha sempre com o aumento da utilidade, da produtividade e do bem-estar. Assim, todas as modalidades de avaliação utilitaristas têm sustentação na ética subjetivista, nem sempre visível e explícita, mas sua base teórica é a epistemologia objetivista liberal, de maneira que a avaliação eleve ao máximo um estado mental como a satisfação e a realização individual.

Por outro lado, a ética subjetivista também sustenta os modelos de avaliação pluralistas, que levam em consideração a história e as experiências dos avaliados e estas sobrepõem às idéias dos avaliadores, assim, a avaliação acontece como um processo interativo entre avaliador e avaliado, como é a modalidade do estudo de caso⁸. Nessa perspectiva a avaliação está sendo sustentada também pela ética subjetivista, porém, diferencia-se do modelo utilitarista, pois tem suas bases na epistemologia que também é subjetivista.

Para melhor compreensão, vou explicitar estas questões a partir da visão de House (2000), que considera a ética subjetivista sustentada nas epistemologias objetivista e subjetivista, ambas de cunho liberal.

⁸ Segundo (House, 2000, p. 57), o modelo de estudo de caso da avaliação centra-se nos fatos que se produzem dentro e ao redor do Programa concreto em estudo. Baseia-se na percepção e no conhecimento como processo de negociação. Segundo a Psicologia transacional, a percepção humana depende de três características: 1 - se apresenta sempre mediante indivíduos concretos que se desenvolvem situações concretas; 2 - a percepção sempre é de uma pessoa particular desde sua própria postura, experiências e necessidades únicas, há tantos pontos de vista como participantes; 3 - cada pessoa cria seu próprio ambiente psicológico, atribuindo aspectos de sua experiência ao ambiente, em outras palavras, exterioriza suas experiências.

2.2 - A epistemologia objetivista

A epistemologia objetivista liberal sustenta os modelos de avaliação utilitaristas, que são gerenciais, buscam as formas para que a direção possa supervisionar e aperfeiçoar os programas. As principais preocupações são a responsabilidade, a eficiência e o controle da qualidade. House (2000) diz que, neste enfoque, a avaliação tem a função de um "cão de guarda" e considera as informações da avaliação "científica e objetiva". Esta objetividade se consegue utilizando instrumentos "objetivos", como testes e questionários. Os dados são analisados por meio de técnicas quantitativas, que também são objetivas no sentido de que podem verificar-se, mediante a lógica das mesmas, com independência de quem as empregou. Não são levadas em consideração as condições anteriores que resultaram em dados, mas sim, uma análise matemática dos dados. Pode-se dizer que é uma avaliação de momentos, de resultados e não de processo.

Segundo House:

Em sua forma extrema o objetivismo epistemológico exclui por completo o não quantitativo. O que existe pode medir-se. A redução a números se equipara às vezes a objetividade. Em boa medida, as origens deste empirismo e objetivismo extremo podem encontrar-se na primitiva epistemologia da filosofia liberal. (HOUSE, 2000, p 50)

A filosofia liberal introduziu o individualismo ao conceber o conhecimento como determinante dos estímulos ambientais, ou seja, as pessoas eram vistas como objetos e o ambiente determinava as suas individualidades. Segundo House (2000), na filosofia de John Stuart Mill, este individualismo chegou ao extremo, a sociedade era vista como uma coleção de pessoas, indivíduos unidos por interesses comuns, entretanto, Mill concebia que as decisões deviam emanar das pessoas ou grupos e não de governos. A aplicação deste empirismo, na psicologia, se dá a partir da Psicometria que utiliza os testes psicológicos em educação com fins de classificação e foi introduzido nas escolas por E. L. Thorndike. A partir deste movimento, também se introduziu, nas escolas, a idéia de eficiência. Os testes, as escalas de classificação e as técnicas quantitativas,

estimulados pelos trabalhos de Thorndike, foram utilizados como instrumentos para verificar a eficiência das escolas e a capacidade cognitiva dos alunos.

Para House (2000), a maior parte dos mais amplos programas federais de avaliação estão sustentados na lógica do modelo de análise de sistema. A idéia chave deste modelo, segundo Rivlin (1971) apud House (2000), é o seguinte:

- as decisões chaves devem tomar-se nos níveis governamentais superiores;
- a finalidade da avaliação é a eficiência na produção de serviços sociais;
- o único conhecimento verdadeiro consiste em uma função de produção que especifique relações estáveis entre *inputs* e *outputs* educativos;
- somente pode conseguir-se este conhecimento mediante os métodos experimentais e as técnicas estatísticas;
- é possível verificar o acordo sobre os objetivos e sobre umas poucas medidas de resultados;
- existe um paralelismo direto entre a produção de serviços sociais e a de artigos manufaturados. Aplicam-se as mesmas técnicas de análises.

Diferenciando o objetivismo do subjetivismo, é possível dizer, de acordo com House (2000), que o primeiro equipara-se com a quantificação e se baseia no acordo intersubjetivo como indicador exclusivo de objetividade; o segundo baseia-se na percepção que a pessoa tem de algo, é a disposição de um indivíduo para perceber e emitir a sua opinião, que, como opinião individual, diferencia umas das outras. O que é comum entre o objetivismo e o subjetivismo são as relações intersubjetivas que se estabelecem entre avaliador e avaliado. "No objetivismo a noção de objetividade se equipara com os procedimentos para determinar a intersubjetividade. Esta se produz tanto na ética como na epistemologia. Na realidade, o utilitarismo requer que haja uma norma única de utilidade social com a qual compara as coisas". (House, 2000, p. 54)

2.3 - A epistemologia subjetivista

Sustenta os modelos de avaliação pluralistas e significa que a verdade depende da natureza humana, do próprio homem que, a partir de suas relações com o outro, constrói a sua subjetividade, que é particularizada, e, por isso mesmo, depende de cada um, individualmente, e difere de outras: o que é válido para um, pode não ser para o outro. Assim, a utilidade subjetiva se baseia no juízo e no desejo das pessoas, cada pessoa é o melhor juiz de fato para si mesma. É esta epistemologia que justifica as modalidades de avaliação que se sustentam na auto-avaliação. É a aceitação das diferentes formas de pensar e não a determinação do "certo", a partir do qual se procede a avaliação. A epistemologia subjetiva fundamenta-se mediante a preparação, a experiência e a socialização. O avaliador incorpora precedentes aos seus juízos, sendo que a justiça constitui o exemplo mais óbvio de um conjunto de casos que orientam o juízo. No processo de avaliação dá-se maior peso para as vozes dos avaliados que as dos avaliadores, o que coloca a avaliação interna ou auto-avaliação superior à avaliação externa. Quanto a esta questão, House afirma que:

Aos subjetivistas importa menos chegar a uma proposição "verdadeira" que relacionar a avaliação com a experiência concreta dos destinatários. Tratam de conseguir uma perspectiva válida no marco de referência do grupo para o que trabalham. (...) O avaliador busca mais o conhecimento tácito que o explícito. A avaliação está mais ligada ao contexto e seus descobrimentos se interpretam dentro do mesmo. Como os avaliados podem ter uma captação mais fundamentada do contexto, embasados em sua maior experiência, a interpretação que eles chegam de um acontecimento pode ser superior ao do avaliador. Aos avaliadores subjetivistas a preocupação é mais com os enunciados causais específicos (internos) que os enunciados causais gerais (externos). (HOUSE, 2000, p. 56)

Valorizando a experiência dos avaliados, a metodologia subjetivista se torna mais naturalista. Utiliza-se a linguagem ordinária e categorias cotidianas de acontecimentos e se baseia mais na lógica informal que na formal. Segundo House (2000), os instrumentos mais comuns de recolha de dados são as entrevistas e observações informais, os resultados são emitidos por escrito, conforme o modelo de estudo de caso. O avaliador

procura recolher o máximo de dados possíveis, com múltiplas perspectivas, dando relevância à investigação histórica e à trajetória dos fatos num determinado espaço de tempo. A ênfase maior é dada à investigação qualitativa, embora também se utilizem dados quantitativos. O ponto de vista transacional é a interação dialética entre as pessoas, e seu ambiente que se traduz em percepções. As percepções individuais constituem um centro de atenção em que o estudo e a participação ativa são essenciais para o conhecimento.

Discutirei agora as premissas políticas que sustentam os modelos de avaliação, pois segundo House, o liberalismo, além de ser uma teoria política, suas vertentes utilitarista e pluralista, apresentam uma ética e uma epistemologia próprias, que sustentam os modelos de avaliação.

Para House, a ética utilitária estipula que uma sociedade é justa quando suas instituições estão organizadas de maneira que se consiga o máximo de satisfação, levando em consideração o conjunto dos indivíduos. Assim, o princípio da utilidade consiste em elevar ao máximo essa satisfação.

O utilitarismo requer a existência de uma medida ou índice comum de satisfação que seja possível efetuar cálculos quantitativos. Na educação esta medida comum está constituída quase sempre pelas pontuações obtidas em testes normalizados. Este índice reflete o grau de satisfação.
(HOUSE, 2000, p. 114)

Os liberais modernos aceitam a ética utilitária, mas diferem quanto a sua postura a respeito do papel que o governo desempenha nas decisões e nas iniciativas de ação. House destaca duas correntes modernas de pensamento: a de Rivlin, que afirma que o governo deve tomar as principais decisões, e a de J. S. Mill que defende que o governo deve manter-se o mais afastado possível das decisões. Para Mill, a interferência do governo somente é justificada quando promove a maior felicidade do maior número de pessoas, elevando ao máximo a satisfação. Entende, que qualquer pessoa é o melhor juiz de seu próprio interesse. Para Rivlin é o governo o melhor juiz.

As premissas políticas pluralistas defendem os modelos de avaliação na participação ativa dos avaliados. Estes modelos participativos promovem uma

colaboração mais direta das pessoas mais comprometidas com o Programa. Para que as pessoas participem, na qualidade de avaliados, a avaliação tem de ser imediata e compreensível. A escolha participativa pretende estabelecer uma democracia mais direta entre os implicados no Programa em vez de deixar as decisões para o governo, como é o caso da avaliação dentro das premissas do utilitarismo. O princípio pluralista se deriva da participação de diversos indivíduos e grupos. Essa questão da participação implica discutir a concentração e a difusão de poder.

2. 4 - A Concentração e Difusão de Poder

Vou iniciar esta questão reportando-me a um fato que presenciei em um curso sobre avaliação oferecido aos professores do curso de Letras da UNEMAT. O palestrante iniciou a sua fala, pedindo a cada pessoa que sintetizasse o conceito de avaliação em uma palavra. Coincidentemente, a palavra-chave foi poder. As pessoas, que ali estavam, percebiam as relações intersubjetivas (avaliador/avaliado) permeadas pela relação de poder, na qual o avaliador é quase sempre o poderoso. Essa questão é discutida por House (2000) a partir de dois enfoques: a concentração e a difusão de poder. O primeiro (concentração de poder), segundo House (2000) implica o entendimento e a aceitação de que o governo central ou coordenação geral tem melhores condições para definir os interesses públicos; os representantes são eleitos e estes constituem uma burocracia que define a política e toma determinadas posições.

Se pensarmos governo, em nosso país, enquanto governo federal como detentor do poder dado pelo voto em uma democracia representativa, sua atuação procede como se ele conhecesse quais os Programas e Políticas são melhores para a sociedade, utilizando a avaliação baseada nos modelos de Análise de Sistemas para verificar a eficácia destes Programas. Nesse caso, o governo utiliza os indicadores sociais que, em educação, quase sempre, são pontuações obtidas a partir de testes normalizados. "O poder e as decisões se concentram nos avaliadores e índices do governo central". (House,

2000, p.140). Este autor continua a discussão sobre a concentração de poder neste enfoque e diz:

Eu tenho criticado com severidade a política federal de avaliação por não incluir interesses divergentes, por seu tratamento injusto e por deficiência técnicas em sua execução. Inclusive desenvolvida adequadamente, a suposição de que os indicadores sociais representam na realidade o interesse público, é duvidosa. É mais freqüente que as avaliações representem interesses especiais. Tampouco as ações do governo, unilaterais e portanto arbitrárias, reforçam a qualidade moral das avaliações. (HOUSE, 2000,p. 141)

Acredito que essa relação de poder, colocada por House, entre governo federal e sociedade, pode estar presente em qualquer processo de avaliação, no qual o avaliador se coloca hierarquicamente como superior ao avaliado. Se pensarmos enquanto educação superior, na própria instituição, isso pode acontecer, por exemplo, entre reitor e comunidade acadêmica, pró-reitores e funcionários, chefes de departamento e professores e até na relação professor/aluno. Reafirmo, como House, que onde há concentração de poder, os interesses da avaliação são especiais, cumprem fins de verificar eficiência, eficácia e produtividade.

Por outro lado, House discute a difusão de poder e comenta que esta idéia remonta a Hume⁹ que dizia: "deve supor que todo homem é um "velhaco", sem outro fim, em todas as suas ações, que o interesse privado". Segundo esta tese, a ninguém se deve confiar tal poder". (House, 2000, p. 140). Para este autor, a difusão de poder está mais presente nos modelos de avaliação democrática, como nos modelos de avaliação propostos por MacDonald.

Na avaliação "democrática", o avaliador recolhe entrevistas dos participantes do Programa e em seu resultado escreve, como no estudo de caso, o que revela com fidelidade seus pontos de vista. O avaliador é um "intermediário" nos intercâmbios de informação acessível aos não

⁹ Filósofo empirista que discutia a origem do conhecimento a partir da experiência e entendia o homem enquanto construtor de verdades a partir dos costumes e dos hábitos. Todo conhecimento é concebido a partir das experiências do homem com o meio, este é determinante da aprendizagem. "Sem experiências, tal pessoa não poderia fazer uso de conjectura ou de raciocínio a respeito de qualquer questão de fato ou Ter certeza de qualquer coisa além do que estivesse imediatamente presente à sua memória e aos seus sentidos".(ARANHA; MARTINS, 1993, p. 110)

especialistas. Representa um conjunto de interesses e não é possível que faça um mau uso da informação (MacDonald, 1974). O avaliador não faz recomendações, mas apresenta a informação aos avaliados para que utilizem como acreditam ser conveniente. Em teoria o avaliador apresenta a informação da avaliação às pessoas das quais recolheu-se os dados, permitindo-lhes vetar a informação que não desejam que se inclua. (idem, p.140)

Neste caso, o poder não se concentra nas mãos de um ou de alguns, mas permeia nas relações através das quais avaliador e avaliado discutem "cara a cara" os problemas e decidem conjuntamente sobre eles. Segundo House, neste caso, o governo ou o avaliador faz apenas o papel de árbitro. O árbitro aplica de forma correta as regras pertinentes. A aplicação correta de uma regra conduz à consistência, à estabilidade e a um resultado justo no procedimento de decisão, o que constitui a igualdade de oportunidades. Estes requisitos são básicos para que haja justiça no processo de avaliação.

A avaliação democrática inclui interesses diversos, permite que as pessoas reflitam sobre seus próprios interesses e se baseiem na idéia do consentimento mútuo. A idéia do consentimento mútuo difunde o poder, que deixa de estar concentrado apenas no avaliador. House apresenta algumas dificuldades neste modelo de avaliação, entre elas destaca a de chegar-se ao consenso, o perigo da avaliação tornar-se de interesses particulares e não públicos, e de pessoas inescrupulosas fazerem mau uso dos resultados da avaliação em benefício de si próprias. Neste caso, está criado um conflito que desacredita o processo de avaliação. Por isso, a avaliação democrática está sustentada em alguns princípios. Primeiro, ela precisa ser entendida como estando a favor dos interesses públicos e não privados, cujos princípios são: a igualdade, a justiça e a equidade.

No liberalismo, a idéia de igualdade considera que todas as pessoas pertencem a um único grupo de referência, definido explicitamente. A igualdade pressupõe que um bem é distribuído por igual, com independência de qualquer característica pessoal do grupo de referência e pressupõe ainda, a igualdade de oportunidade para todos. A desigualdade de oportunidade surge a partir da injustiça dos procedimentos, quando não se seguem métodos adequados ou quando fatores não pertinentes, como a razão pessoal ou classe social, influem nas decisões. Na avaliação liberal devem ser incluídas as intenções dos grupos pertinentes.

Para que as decisões se tornem legítimas e estabeleçam a relação de igualdade de oportunidade, as decisões têm que ser justas. "Um método de decisão justo reforça a igualdade de oportunidades. Uma avaliação justa reforça a igualdade de eleição. A equidade é um princípio comparativo (confrontando as oportunidades de uns com as de outros), que se aplica aos mesmos procedimentos de decisão". (House 2000, p. 145)

O processo de avaliação precisa ter clareza quanto aos procedimentos metodológicos e para isso, estabelecem-se entre avaliador e avaliado, princípios e normas, que devem ser construídas e decididas em conjunto (avaliador e avaliados) e, portanto precisam ser respeitadas tanto pelos avaliados como pelos avaliadores. A equidade exige que se cumpram de fato o acordo ou as normas prescritas. O princípio da equidade leva a um resultado "justo" de tomada de decisão. "... em geral, a equidade na tomada de decisão é crítica em uma sociedade liberal porque as pessoas se põem de acordo sobre os procedimentos e não sobre os resultados...". (idem, p. 145) Há uma preocupação com a metodologia, que fica sob a responsabilidade de *experts* no assunto, que garante um processo que pode ser participativo, ou não, dependendo da epistemologia que sustenta a avaliação. Muitas informações e muitos dados são recolhidos e entregues a autoridades para tomadas de decisão. House discute esta questão e diz que os acordos sobre a avaliação devem possibilitar também que os avaliados participem das decisões sociais.

Para este autor, as avaliações públicas devem se pautar em:

O critério definitivo não pode consistir no serviço ou na utilidade de um grupo concreto. Uma avaliação pública deve ser correta, desde o ponto de vista normativo. Junto à verdade e a beleza deve ir a justiça (...). A avaliação pública deve ser democrática, equitativa e em último, baseada nos valores mais de equidade, autonomia, imparcialidade e reciprocidade. (HOUSE, 2000, p. 237)

Este autor ainda discute a confiabilidade que o avaliador deve transmitir aos avaliados, e diz que o avaliador deve ser imparcial, o que não significa ser indiferente frente aos interesses que busca, nem estar fora do mundo real. Ao contrário, o avaliador deve estar comprometido com o mundo e com suas transformações, mas também comprometido com o todo, com as diversidades de opiniões.

A avaliação deve ser imparcial no sentido de que esta represente todos os interesses pertinentes. Isto deve constituir uma preocupação permanente do avaliador, que não cumprirá com suas obrigações morais se separar dos interesses externos. Na ciência liberal existe uma tradição que sustenta que o isolamento das influências do mundo garantirá a veracidade e a eqüidade, mas não cabe dúvidas de que isto é errôneo. A indiferença ante os interesses que afloram não é o mesmo que representar os interesses de todos. (idem, p. 236)

Estas reflexões teóricas, apresentadas por esse autor, remetem a uma discussão sobre a avaliação como processo que pode conduzir à regulação ou à emancipação e à necessidade de buscar conhecimentos para colocar em prática um modelo de avaliação mais justo, eqüitativo e solidário. É o que estarei discutindo no próximo capítulo, a partir das idéias de Boaventura de Souza Santos (1999, 2000).

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA VISÃO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

As inquietações iniciais que deram origem a esta pesquisa são resultantes dos meus conflitos, por ver crescer e se fortalecer dentro da Universidade modalidades de avaliação institucional com discurso democrático, mas que na prática vão regulando e determinando o fazer universidade com olhares externos à mesma.

Discutirei neste capítulo, os pilares da regulação e emancipação sustentados pela teoria de Boaventura de Sousa Santos (1999, 2000), numa perspectiva crítica que aborda a construção dos sujeitos, a partir de uma análise externa e epistemológica da modernidade, entendendo que as resistências, os bloqueios, os traumas, o silêncio e os silenciamentos frente ao processo de avaliação institucional, são uma construção histórica.

Nesta perspectiva, estarei enfocando a avaliação institucional num período de transição paradigmática, como diz Santos. Para este autor, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural, sustentado numa tensão entre regulação e emancipação. Para ele, os conhecimentos da modernidade ainda são dominantes, mas devem ser substituídos por um novo conhecimento: o paradigma emergente desenvolvido a partir do pilar da emancipação.

Para Santos (2000), no projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O primeiro fundamenta-se na ordem sobre as coisas e sobre os outros, busca a hegemonia que, segundo a teoria crítica, é a capacidade das classes dominantes em transformarem as suas idéias em idéias dominantes. Para este autor, isto levou à alienação social e, em vez da hegemonia assentar-se no consenso, passou a assentar-se na resignação. "O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar" (idem, p. 35). O segundo, conhecimento-emancipação, fundamenta-se no princípio da solidariedade, na qual, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Essas duas formas de conhecimento estão postas no projeto da modernidade, porém o conhecimento-regulação dominou totalmente o conhecimento-emancipação, contribuindo para o domínio da regulação e o esquecimento da emancipação. A proposta de Santos é inverter essa lógica e, para isso, ele discute a necessidade de um paradigma emergente, no qual a emancipação domine a regulação. Neste sentido, propõe que a emancipação sobreponha-se a regulação. Para ele, se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação.

Segundo Santos (2000), o pilar da regulação, que passou a dominar na modernidade, é constituído por três princípios: - Estado, mercado e comunidade. Para o projeto da modernidade, estes princípios deveriam desenvolver-se harmonicamente. Essa foi uma das promessas não cumpridas na modernidade. Segundo Santos (1999 e 2000), assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e da comunidade, sendo os princípios, da comunidade, os mais negligenciados. Assim, este autor destaca, dos três princípios, o princípio da comunidade como o mais viável para promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação, uma vez, que ele (princípio da comunidade) está em aberto, e é uma representação inacabada da modernidade.

Braga; Genro; Leite (1997), explicam os três princípios (Estado, mercado e comunidade) e dizem que o princípio do Estado se ancora na teoria de Hobbes, como Estado absoluto e ilimitado, o poder é exercido pela ordem sobre as coisas e o domínio é garantido pela força. O princípio do mercado está sustentado em Locke, considerado o fundador do empirismo, que tem no cerne de sua teoria o homem como ser passivo

diante do conhecimento. Para Locke, o ambiente determina o homem. Assim, o princípio do mercado tem uma idéia da garantia estatal de um mercado livre, onde os indivíduos fazem trocas igualitárias. O mercado proporciona o crescimento e o aperfeiçoamento do homem. A concorrência entre as pessoas é legítima e possibilita a constituição de uma ordem social justa. Cada indivíduo só não trabalha se não quiser e só não enriquece por incompetência. O princípio da comunidade, sustentado nos princípios de Rousseau, defende o poder da comunidade nas mudanças radicais e nas relações entre governo e cidadãos e a constituição de uma nova ordem moral entre os homens. A moral e os costumes são os fatores fundamentais para o aperfeiçoamento do homem e da sociedade. Rosseau coloca o ideal de soberania na comunidade. Para ele, o cerne do pacto social está na participação direta dos indivíduos, da qual emanam as leis que expressam a vontade de todos.

Para Santos (2000), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado, e acabou sendo quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado. O fato do princípio da comunidade manter-se afastado, esquecido e negligenciado, fez com que este permanecesse diferente, aberto a novos contextos em que a sua diferença pode ter importância. É por isso que Santos coloca este princípio como o instaurador de uma dialética entre regulação e emancipação, na qual o desequilíbrio é a favor da emancipação. Isto decorre das dimensões que determinam as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade que, segundo Santos (2000), são a participação, a solidariedade e o prazer. Essas dimensões não foram totalmente desenvolvidas pela ciência moderna. No caso da participação, ela apareceu apenas na esfera política, como cidadania e democracia representativa (o direito do povo de participar da escolha de seus representantes). A solidariedade desenvolveu-se, principalmente, nos países capitalistas centrais através das políticas sociais, o que para Santos, também ocorreu de forma incompleta.

O pilar da emancipação também faz parte do projeto da modernidade, e segundo Santos, é constituído por três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva (racionalidade da arte e literatura), a moral-prática (racionalidade da ética e do direito) e a cognitivo instrumental (racionalidade da ciência e da técnica). Segundo Braga; Genro; Leite (1997) interpretando Santos, essas lógicas visam orientar a vida prática do cidadão. Assim,

A racionalidade estético-expressiva tem sua razão de ser no princípio da comunidade, por condensar idéias de identidade e comunhão. A racionalidade moral-prática é ligada ao princípio de Estado, ao qual compete definir um mínimo ético na produção e na distribuição do direito. A racionalidade cognitivo-instrumental liga-se ao princípio de mercado, por condensar as idéias do individualismo e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica e conversão da ciência em força produtiva. (BRAGA; GENRO; LEITE, 1997, p. 24)

O projeto da modernidade com base nos pilares da regulação e da emancipação, entra em crise. As promessas de harmonia entre regulação e emancipação, o que garantiria a harmonização de valores sociais tais como a justiça, a autonomia, solidariedade, identidade, igualdade e liberdade, a busca de verdades que assegurasse o bom e o belo; o reconhecimento do homem como ser racional e autônomo, a idéia de universalidade e de igualdade, levaram a razão a tomar rumos de supremacia de gênero, de raças e, conseqüentemente, sustentaram as diferenças. As verdades construídas pelo próprio homem, as certezas que determinaram o agir de toda a humanidade são questionadas, pois na prática não se sustentam. Começam a aparecer os conflitos, e o rosto perverso da modernidade aparece na prática da exclusão.

A proposta de igualdade para todos, de liberdade e de autonomia do sujeito ficou incompleta. Se pensarmos na emancipação alicerçada na solidariedade e observarmos os problemas sociais como a fome, a pobreza, o desemprego, o analfabetismo, as péssimas condições de moradia, destruição ecológica, a violência, tudo isso nos leva a crer que o projeto da modernidade não sustentou o seu discurso, portanto está inconcluso. Os sonhos de liberdade, autonomia, democracia, participação, harmonia entre regulação e emancipação, equilíbrio entre Estado, mercado e comunidade são princípios da modernidade que buscavam o ideal, mas desencantaram-se por não ter sido plenamente realizados. O que ficou de tudo isto foram as frustrações, os silêncios e os silenciamentos e a necessidade de um novo pensar.

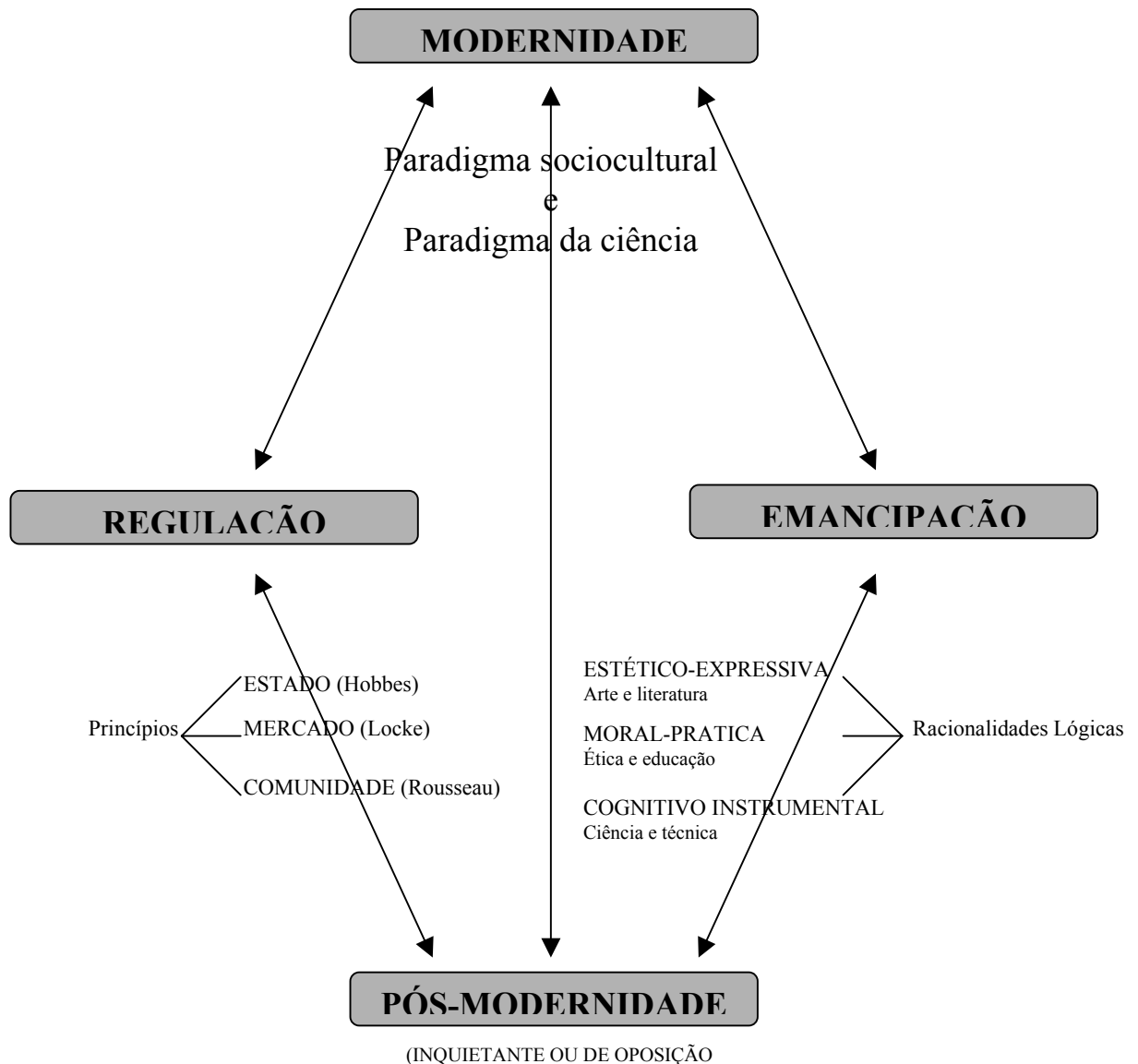
Diante desta crise, que Santos (1999, 2000) denomina de crise paradigmática, ao invés das certezas surgem as dúvidas e as incertezas; o conhecimento passa a ser algo a ser problematizado e não mais algo dado e acabado, as diferenças dão lugar à diversidade, as verdades dão lugar à contingência. Por outro lado, a supremacia do princípio do mercado sobre os princípios do Estado e da Comunidade assume uma força

sem limites, como afirma Santos, sendo o princípio da Comunidade o mais negligenciado.

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e de excessos de indeterminismo. (...) a coexistência destes excessos confere ao nosso tempo um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas. Os dois excessos suscitam polarizações extremas que, paradoxalmente, se tocam. As rupturas e as descontinuidades, de tão freqüentes, tornam-se rotina e a rotina, por sua vez torna-se catastrófica. (SANTOS, 2000, p. 40)

Esse caos da modernidade convida a buscar um conhecimento prudente . Convida a renovar as formas de conceber o sujeito. Essa emergência do novo, que ainda não está dado, é o que muitos autores denominam pós-modernidade. Vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade que, para Santos, é uma sociedade de transição paradigmática.

Abaixo o esquema apresentado por Braga; Genro; Leite (1997) que sintetiza a teoria de Boaventura de Sousa Santos:



A pós-modernidade apresenta-se como um conflito, uma inquietude, uma crise. Frente a essa crise e a esse caos deixados pela modernidade, há que se reinventar uma saída. Santos (2000) apresenta o paradigma emergente e diz que este não deve estar sustentado só na ciência, mas também no social, por isso ele o denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, que visa procurar um desequilíbrio dinâmico entre a regulação e a emancipação que penda para a emancipação. As estratégias apontadas por este autor, para se chegar a este objetivo, são

a revalorização do caos e a revalorização da solidariedade como forma de saber. A solidariedade no novo paradigma é

O conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (...) é um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades. (idem, p. 81)

Este novo paradigma deve ser construído a partir das representações inacabadas da modernidade, que é o princípio da comunidade, com suas duas dimensões, a solidariedade e a participação. A solidariedade, enquanto dimensão ética, e a participação enquanto dimensão política. O conhecimento-emancipação pressupõe, portanto uma nova ética, uma ética que ao contrário da ética liberal, não seja colonizada nem pela ciência (conhecimento como verdades absolutas), nem pela tecnologia (ética utilitária: eficiência, eficácia e produtividade), mas como parte de um princípio novo, a responsabilidade.

Santos (2000) propõe uma nova ética pautada na responsabilidade e afirma que:

A responsabilidade reside na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc; esse outro se inscreve simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente. A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (SANTOS, 2000, p. 112)

Para este autor a primeira implicação, quando se discute a emancipação, é pensar a passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo. Como vimos, a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por vias do reconhecimento do outro, é pensar o outro enquanto sujeito, é sentir-se responsável pelo outro, assim só pode haver emancipação no multiculturalismo, no qual não existem verdades acabadas,

mas uma diversidade que valoriza as mais variadas formas de ser, de viver e de agir das pessoas. Para Santos, o conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença. O domínio da ciência moderna, enquanto verdade imposta como conhecimento pronto e acabado, contribuiu para a regulação dos modos de viver e de agir das pessoas, o que acarretou a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram considerados objeto do colonialismo ocidental, e foram excluídos do padrão "normal" que a sociedade impôs (os índios, os negros, a própria mulher).

Esses povos eram aqueles que não se enquadravam nas regras de "normalidade" que regulavam a sociedade. Esses valores universais, impostos pela razão, determinaram uma raça, sexo, classe social como padrão na sociedade. Essas regras e conceitos impostos contribuíram para o silêncio que nos impede, até hoje, de pronunciarmos contra essa hegemonia. Para Santos:

Essa destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. (...) **A questão é pois, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?**" (grifo meu). Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. (idem, p. 30).

Neste contexto epistemológico da regulação e da emancipação, discutirei, a seguir, as modalidades de avaliação institucional presentes na universidade e o silêncio dos docentes frente o processo de avaliação.

3. 1 - As implicações do Conhecimento-emancipação e do Conhecimento-regulação na avaliação institucional

Na teoria de Santos observo que os sujeitos foram construídos sob princípios que envolvem a submissão e a regulação, uma vez que a tentativa de emancipação do sujeito, na modernidade, ainda não está plenamente concretizada. Esta é a crise paradigmática que emergiu na história e que sustenta o ser e o agir dos sujeitos. Se for necessário um novo conhecimento, será também necessário um novo sujeito, capaz de incorporar o conhecimento-emancipação e instaurar uma nova democracia, solidariedade e novas subjetividades capazes de romper com os silêncios.

O paradigma de avaliação, sustentado pelo conhecimento-emancipação, rompe com as modalidades de avaliação institucional que são sustentadas pelo conhecimento-regulação, no qual o poder hegemônico do mercado e do Estado levou os sujeitos ao conformismo, à alienação e à resignação social. As modalidades de avaliação, sustentadas neste paradigma, são aceitas não por serem consideradas "boas", eficientes ou ineficientes, elas são inevitáveis e são impostas como controle para manter a ordem. E, dominados pelos princípios da regulação silenciemos, e quanto mais silenciemos, mais legitimamos tal paradigma. Essa crise que os sujeitos vivem, de discursar que não é bom, mas aceitar por resignação, é o que Santos (2000) denomina de "crise paradigmática", que clama pela emergência de um novo paradigma.

Para conquistar a avaliação, enquanto conhecimento-emancipação, é preciso vencer os silêncios. Para isso, como bem diz Santos (1999, p. 333), é necessária a construção de novas subjetividades. "Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada vale inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam".

Sustentar a avaliação no pilar da emancipação não é uma decisão inédita, mas consequência de experiências e de leituras de autores como, Afonso (1998), Hoffman (2000), Saul (2000), Luckesi (2000), Leite (1996, 1997, 1999, 2000), Ristoff (1999, 2000, 2001), Dias Sobrinho (1995, 1997, 2000, 2001) e outros. Numa pesquisa sobre a reforma educativa em Portugal (1985-1995), Afonso (1998) faz uma análise sociológica

dessas políticas e da avaliação educacional e diz que "uma teoria como esta (Boaventura Sousa Santos) que assente na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção dos princípios da comunidade, é extremamente oportuna para fundamentar a defesa de uma política avaliativa radicalmente diferente daquela que atravessou e caracterizou os anos oitenta". (Afonso, 1998, p. 171)

Esta proposta de revalorização dos princípios da comunidade, a partir dos princípios da solidariedade e da participação, com ênfase na intersubjetividade, aceita o outro enquanto sujeito capaz de reciprocidade e busca construir um processo de avaliação coletivo, propõe mudanças a partir da auto-avaliação, na qual o outro é fundamental. Sem o olhar do outro, a avaliação fica incompleta. A aceitação da avaliação pelo outro, só acontece quando eu reconheço o outro enquanto outro que produz conhecimento. É a partir desses pressupostos teóricos que acredito ser possível (re)significar a avaliação institucional, considerando-a como instrumento de mediação entre Estado, sociedade e universidade.

A emancipação que estou discutindo tem uma dimensão que também foi pensada por Saul (2000) no seu livro *Avaliação Emancipatória*:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2000, p. 61)

O quadro abaixo tem por objetivo mostrar o paradigma da avaliação emancipatória destacando suas principais características a partir de Saul (2000), e possibilitar uma identificação de experiências e modalidades de avaliação que tenham ou não princípios emancipatórios.

Quadro 2 - Paradigma da avaliação emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	- Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	- Qualitativo. - Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	- - Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	- - Político-pedagógica.
COMPROMISSOS	- Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. - O avaliador se compromete com a "causa" dos grupos que se propõe a avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	- Emancipação - Decisão democrática - Transformação - Crítica educativa
OBJETIVOS	- "Iluminar" o caminho da transformação. - Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	- - Programas educacionais ou sociais.
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	- Antidogmatismo - Autenticidade e compromisso, - Restituição sistemática (direito à informação) - Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOVIMENTOS DA AVALIAÇÃO	- Descrição da realidade - Crítica da realidade - Criação coletiva
PROCEDIMENTOS	- Dialógico - Participante - Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres e debates.
TIPOS DE DADOS	- Predominantemente Qualitativo - Utilizam-se também dados quantitativos.
PAPEL DO AVALIADOR	- Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. - O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um Programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	- Experiência em pesquisa e em avaliação. - Habilidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: (SAUL, 2000, p. 64)

Discutindo, ainda, a questão dos Modelos de Avaliação da qualidade da Educação Superior, Cristina Contera (2000) discute o modelo de regulação e o modelo democrático, que ela também denomina de emancipatório. O modelo de regulação se orienta por uma racionalidade instrumental, adequação dos meios aos fins, e nele predomina o interesse técnico. O enfoque instrumental ressalta a qualidade dos produtos. Do ponto de vista político, é claramente um modelo cuja intencionalidade explícita é a prestação de contas (accountability). Este modelo se sustenta nos valores de competitividade, individualismo e produtividade, próprios do mercado.

O modelo democrático se constrói a partir da idéia de auto-regulação. Do ponto de vista político, diferencia do modelo de regulação e se orienta para a defesa da autonomia e da capacidade de auto-governo. A auto-avaliação é um processo ancorado na responsabilidade social das instituições do Estado de "dar conta" à sociedade, com o objetivo de analisar a eficiência social. O processo se orienta por valores da própria universidade, interesse pela produção do conhecimento e sua distribuição, a pertinência social do mesmo, a equidade, a justiça e a transparência de suas decisões, a participação e a autonomia institucional. Contera (2000) sintetiza estes dois modelos conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Modelos de avaliação da qualidade.

MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	
<i>TIPO I</i> REGULAÇÃO	<i>TIPO IV</i> DEMOCRÁTICO
POLOS DE TENSÃO	
1 - Interesse técnico	1 - Interesse emancipatório
2 - Racionalidade Instrumental	2 - Racionalidade valorativa
3 - Enfoque Quantitativo	3 - Enfoques quanti/qualitativo
4 -Rendição de contas, auditoria	4 - Responsabilidade social
5 -Indicadores de "rendimento"	5 - Indicadores de "Qualidade"
6 -Avaliação com critério punitivo e de controle.	6 - Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
7 - Processo baseado numa ética competitiva	7 - Processo baseado na colaboração e participação
8 - Avaliação "retroativa" e pontual	8 - Avaliação processual e permanente

Fonte: CONTERA, Cristina. Modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior - RAIES, Ano 5, vol. 5, n° 1, março 2000.

Estes estudos sobre avaliação como regulação e emancipação estão postos nesta investigação e subsidiam as análises das vozes dos docentes entrevistados que elucidam suas opiniões sobre o PAIUNEMAT e o PROVÃO. Os capítulos que seguem trazem o relato de uma experiência de avaliação institucional numa universidade *multicampi*, a UNEMAT, e a participação dos docentes frente a estes processos de avaliação que estão sendo desenvolvidos.

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO CAMINHOS

Segundo Orlandi (1997), quando estudamos o silêncio não temos marcas formais, temos pistas, "traços". Para buscar algumas pistas que levassem à compreensão dos significados do silêncio, tracei os caminhos metodológicos confrontando as determinações históricas e a realidade concreta produzida. Estas questões não são lineares, não podem ser mensuráveis e nem calculáveis. O silêncio pode ser encontrado onde não se procura, onde não se espera. Assim, é necessário estar atento às mais diversas pistas que podem aparecer.

Foi pensando em procurar as pistas, através da valorização da história e das práticas vivenciadas pelos participantes da pesquisa, que configurei esta investigação como pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, sustentada nas concepções de André (1995) e Bogdan e Biklen (1994). Estes autores fundamentam a investigação das Ciências Sociais, dizendo que questões deste campo de conhecimento não se resolvem com investigação quantitativa devido a sua complexidade e que, portanto, não podem ser apenas mensuradas, mas precisam ser interpretadas.

Para André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das Ciências Físicas e Naturais (perspectiva positivista de conhecimento) serviria, ainda,

como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Weber e Dilthey contribuem significativamente para o desenvolvimento da abordagem qualitativa, ao defenderem que o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações, colocando os significados dentro de um contexto.

Segundo André (1995, p. 27), "a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade". Etimologicamente, etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Parafraseando André, em educação um trabalho que se caracteriza como etnográfico faz uso de técnicas como a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Segundo esta autora, esta abordagem de pesquisa pode ser chamada de naturalística ou qualitativa.

Naturalística porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Entendo que a dicotomia qualitativo/quantitativo já está superada. Não excluí desta pesquisa os dados quantitativos, mas como se trata de uma pesquisa que busca compreender as questões levantadas, a partir das práticas vivenciadas, tomei apenas alguns dados quantitativos, quando necessários, como subsídios para análise e interpretação da situação estudada. Esta perspectiva de estar investigando a prática dos participantes e de valorizar mais o processo, configura-se como estudo de caso etnográfico. Segundo André (1995, p.49), "este é um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão".

Ainda é apontado por André, a partir dos estudos de Stake, Ludke e Bogdan que o "estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria". (idem, p. 55)

Para garantir o distanciamento de idéias pré-concebidas do pesquisador na interpretação dos dados, é necessário o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, uma variedade de informantes, em situações diversificadas. Nesse sentido, fez-se necessário, nesta pesquisa, a utilização de uma metodologia com técnicas dinâmicas capazes de interpretar e desvelar o discurso que permeava a prática da avaliação. Para isso, utilizei como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, a análise de documentos e as observações de campo.

As entrevistas tinham a finalidade de aprofundar, esclarecer o tema e buscar as vozes do silêncio. Foi elaborado um roteiro flexível, em anexo, que norteou o desenvolvimento das entrevistas e das observações.

Foram entrevistados ao todo 12 professores, sendo 01 de cada curso do *Campus* de Cáceres: Licenciaturas Plenas em Biologia, Pedagogia, Geografia, História, Letras, Matemática; Bacharelados em Ciências Contábeis e Direito. Ainda entrevistei 04 professores que estão atualmente exercendo cargos administrativos, atuando como gestores da UNEMAT: o Reitor, a Pró-Reitora de Ensino e Extensão, o Assessor de Planejamento e o Coordenador do Projeto PAIUNEMAT. Destes, apenas o Reitor não está atualmente em sala de aula. A decisão de entrevistar os gestores se deu em razão do entendimento de que a avaliação institucional é uma questão não apenas pedagógica, mas também política. Outro fato é que os gestores são professores atuantes em sala de aula e suas opiniões teriam também a visão, enquanto docentes que se encontram em cargo de gestor e estão diretamente envolvidos com o processo de avaliação institucional. Os docentes que representavam os cursos foram escolhidos por sorteio, buscando assim, diversidade de vozes e discursos em relação à avaliação institucional da UNEMAT.

Os documentos foram utilizados como subsídios nas análises e na interpretação dos dados coletados. Foram analisados os documentos como as publicações sobre Avaliação Institucional da UNEMAT de 96 a 2000; os resultados produzidos e publicados pelo PAIUNEMAT e pelos departamentos e/ou docentes; as reportagens sobre PROVÃO ou

PAIUNEMAT publicadas nos jornais internos da UNEMAT e nos jornais de maior circulação na cidade, de 96 a 2000.

Durante a observação de campo, acompanhei os professores no desenvolvimento de suas atividades, nos seminários e reuniões sobre avaliação institucional e ainda acompanhei as atividades do PAIUNEMAT, observando as relações entre os docentes que trabalham no PAIUNEMAT e os gestores, com outros professores e as relações estabelecidas no interior deste Projeto entre coordenador/professores/funcionários e gestores.

O objetivo, que norteou todas as discussões e análises desta pesquisa estava configurado em compreender as resistências e o silêncio dos docentes da UNEMAT do *Campus* de Cáceres frente à avaliação institucional.

Buscando os caminhos e as pistas que levassem a alcançar o objetivo maior desta pesquisa, elaborei algumas categorias que foram levadas em consideração no processo de análise. Estas categorias estão organizadas em dois blocos: o primeiro constituiu as “*categorias conceituais e o segundo as categorias substantivas*”. Essa organização está proposta por Franco (2000). Segundo esta autora, as *categorias conceituais* são previamente estabelecidas a partir de resultados de estudos e de noções anteriormente veiculadas. Assim, foram estabelecidas, nesta investigação, como *categorias conceituais*:

- concepção de universidade - relação universidade/sociedade;
- concepção de Avaliação institucional;
- princípios que sustentam as concepções de avaliação institucional;
- opinião sobre o PROVÃO e PAIUNEMAT.

As *categorias substantivas* são aquelas desveladas no processo de investigação, a partir das análises e das informações obtidas nas fontes selecionadas. Nesse sentido tomei enquanto categoria substantiva:

- o poder Político interno da UNEMAT e as relações estabelecidas com a avaliação institucional;
- a configuração espacial e territorial dos *Campi* X configuração do projeto PAIUNEMAT;
- fluxo de comunicação PAIUNEMAT/Gestores/Comunidade;

- distanciamento entre avaliação e planejamento;
- dificuldades técnico-operacionais da avaliação institucional.

A partir das categorias conceituais, as questões iniciais que nortearam a pesquisa foram: Qual concepção de universidade e de avaliação têm os docentes? Que princípios sustentam as concepções de avaliação? Qual a opinião dos docentes sobre o PROVÃO e o PAIUNEMAT?

No próximo capítulo, analisarei as vozes dos docentes a partir das categorias conceituais e substantivas já explicitadas. Estarei entrelaçando essas vozes, tecendo os fios da resistência e do silêncio dos docentes, na tentativa de responder a questão que deu origem a esta pesquisa:

O que significa o silêncio dos docentes da UNEMAT frente ao processo de avaliação institucional?

A análise descritiva envolve o trabalho com os dados, a sua organização, síntese e descobertas. Não tenho o objetivo de esgotar a questão, mas de estudá-la, interpretá-la, a partir das perspectivas teóricas que discutem as inter-relações universidade/sociedade e avaliação institucional e os teóricos Ernest House (2000), Boaventura de Sousa Santos (1999, 2000) na tentativa de compreender os significados do silêncio dos docentes da UNEMAT frente à avaliação institucional.

É preciso lembrar que o silêncio, nesta pesquisa, tem um significado que difere do conceito que estamos acostumados a ouvir. É mais comum o entendimento de silêncio enquanto algo vazio, enquanto fim, estamos acostumados a ouvir o ditado “quem cala consente”, ou seja, o silêncio é o fim. Não é este silêncio, enquanto vazio e fim, que estou discutindo.

O silêncio aqui toma forma, ele significa. Na perspectiva do silêncio formulada por Orlandi: “O silêncio não fala, ele significa. É, pois inútil traduzir o silêncio em palavras; é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursiva”. (Orlandi, 1997, p. 105). Nesta visão o silêncio não fala, ele significa, ou seja, o silêncio carrega um sentido. O silêncio que se discute aqui tem um aspecto político. Segundo Orlandi (1997) neste aspecto o silêncio toma a forma de

silenciamento. Neste sentido entra a questão de “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc. Para a autora:

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem um campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher, só para citar alguns terrenos explorados por mim. (ORLANDI, 1997, p. 31).

Gostaria de acrescentar este outro campo fértil, no qual o silêncio está sendo observado nesta pesquisa, a relação entre avaliador e avaliado.

CAPÍTULO 5

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT

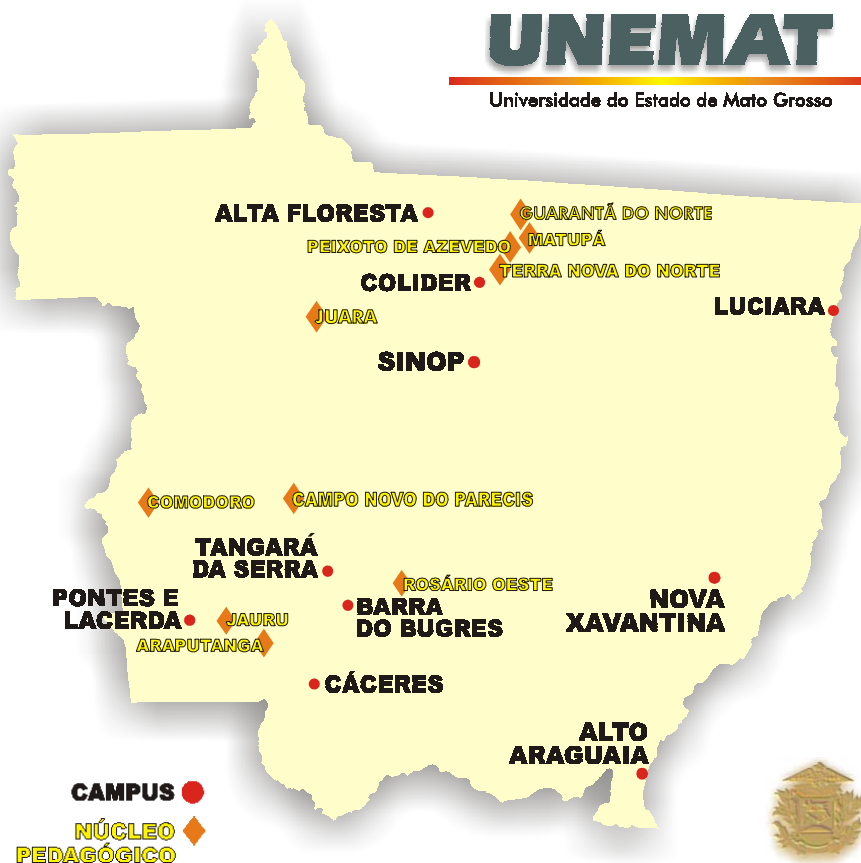
5.1 - Contextualizando a UNEMAT¹⁰

A sede administrativa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT está localizada na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso a 210 Km da capital -Cuiabá. A cidade de Cáceres, geograficamente encontra-se na micro região do Alto Pantanal a sudoeste de Mato Grosso, é banhada pelo rio Paraguai, que é a grande atração tanto econômica como de lazer para a população. A UNEMAT teve origem no Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, criado em 1978, como instituição municipal. Este havia sido concebido a partir da necessidade de oferecer uma melhoria na qualidade de vida da população cacerense e da região. Essa idéia, ao longo de duas décadas, se concretiza cada vez mais. A Instituição após receber várias denominações foi transformada em Universidade do Estado de Mato Grosso, através da Lei

¹⁰ Todas as informações e dados, aqui apresentados, foram coletados junto à Assessoria de Planejamento - ASPLAN como dados oficiais da UNEMAT. Data base das informações: 23/03/01 e no Portfólio de março/2000 da UNEMAT.

Complementar n.º 030, de 15 de dezembro de 1993, sendo credenciada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 1999. Enquanto universidade tem apenas 08 (oito) anos, mas se contarmos desde a sua origem, como instituição de ensino superior, tem 23 anos.

Atualmente conta com 10 *campi* universitários inseridos nas principais regiões de Mato Grosso: Alto Araguaia, Alta Floresta, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra. Atende 106 dos 137 municípios do Estado, oferecendo 54 cursos de graduação, entre licenciatura e bacharelado, sendo 20 regulares, 15 na modalidade de licenciaturas plenas parceladas, 11 modulares, 02 na modalidade de Ensino a Distância, 03 na modalidade de plenificação e 03 em licenciaturas oferecidas para povos indígenas. O mapa abaixo mostra a localização da UNEMAT e sua inserção no Estado de Mato Grosso



Os cursos oferecidos atendem a demanda da sociedade, principalmente os com vistas à habilitação e qualificação dos profissionais na área de educação, como: Licenciaturas Plenas em Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Geografia, História,

Computação, Ciências Sociais e Linguagem Arte e Literatura. Ainda oferece os cursos de bacharelado em Direito, Ciências Contábeis, Administração, Processamento de Dados, Engenharia da Produção Agroindustrial, Economia, Turismo, Arquitetura Rural e Urbana, Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia e Enfermagem. Quanto à pós-graduação, oferece 25 cursos *lato sensu* e 02 *stricto sensu*, estes em convênio com Universidades brasileiras e a CAPES.

A UNEMAT atende hoje 8.935 alunos, sendo 7.828 regularmente matriculados nos cursos de graduação e 1.107 na pós-graduação *lato sensu*. Para atendimento a esta demanda possui 547 professores, sendo 280 em tempo parcial e 267 em tempo integral. Do número total de docentes, 03 são doutores, 90 mestres, 150 especialistas, 217 graduados. Conta também com 286 funcionários. Com a implantação do Programa de qualificação dos docentes, encontram-se afastados 80 docentes em cursos de mestrado e 41 em doutorado.

Com relação aos programas de atendimento aos discentes, a UNEMAT conta com 139 bolsistas, sendo 61 em iniciação científica, 23 em extensão/monitoria e 55 em trabalho. Possui hoje, 68 Projetos em desenvolvimento, sendo 25 de pesquisa e 43 de ensino e extensão.

Consta no Plano Pluri-Anual de 2000-2003 - PPA que a missão da UNEMAT é "Garantir a produção e a difusão do conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento sustentado". Ainda consta que suas crenças "é ser um agente social, para o desenvolvimento regional, na perspectiva humanística e tecnológica, tendo a produção científica como eixo basilar de atuação".

A Instituição vem utilizando multimeios no Ensino à Distância, contribuindo com o Programa Continuado de Ensino em Serviço. Com esse objetivo realiza uma das parcerias mais ousadas com a Universidade Virtual do Centro-Oeste, um conjunto de universidades públicas da região Centro Oeste, que está trabalhando na captação de recursos para a implantação de cursos de ensino a distância. As áreas de atuação da extensão e da pesquisa constituem-se em: educação, ambiente, turismo, cultura, linguagem, memória social, direito e cidadania, tecnologia e desenvolvimento.

Segundo o atual Reitor, Profº Arno Rieder, a UNEMAT vem desempenhando a missão de encurtar os caminhos do desenvolvimento social, econômico e cultural de

Mato Grosso, está atenta às demandas do presente e às necessidades do futuro, consolidando o seu papel de ser uma universidade do interior para o interior.

5.2 - Marco histórico na UNEMAT: surge a Avaliação Institucional

Segundo dados históricos, a avaliação da universidade já estava sendo pensada desde 1992 com a elaboração do documento com o título "Revisão do Cenário Institucional". Mas somente após 16 anos de sua origem, a Universidade do Estado de Mato Grosso deu início à elaboração do Projeto de Avaliação Institucional. O ano de 1994 é considerado como mais uma página aberta na história da UNEMAT. Nesse ano, pela primeira vez, a UNEMAT fez sua inscrição no PAIUB/SESU/MEC, através do edital 001/94.

Nesse período, a instituição teve seu projeto recomendado sob a condição de atender a algumas reformulações. A Universidade recebeu a destinação de recursos referentes à primeira etapa "Sensibilização e Socialização" em setembro de 1996. Em janeiro do ano de 1997, a Reitoria compôs a Comissão Central de Avaliação Institucional, que dentre outras atividades, reelaborou o projeto que fora aprovado plenamente pelo PAIUB/SESU/MEC.

A Comissão de Avaliação Institucional criou a logomarca do PAIUNEMAT, apresentada abaixo, que caracteriza a avaliação enquanto instrumento que possibilita o diálogo entre UNEMAT e sociedade.



Para viabilizar a avaliação, foi criada em cada um dos *campi* da UNEMAT uma comissão de avaliação composta por um representante docente, um representante discente, além dos membros natos, chefes de departamento, diretores de Instituto ou Faculdade, chefes de setores, com a responsabilidade de provocar discussões preliminares e aprofundá-las no momento da realização dos seminários sobre Avaliação Institucional. Logo após a realização dos seminários de avaliação nos *Campi*, essas comissões foram desfeitas devido ao alto custo e impacto na folha de pagamento.

Em abril/97, aconteceu o Seminário de abertura do PAIUNEMAT - Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT, com apresentação do mesmo a toda comunidade acadêmica interna e externa, dando início à primeira Etapa "Socialização e Sensibilização". Esta etapa teve como objetivo fazer chegar a todos os segmentos da Universidade a proposta de Avaliação Institucional do PAIUB, sua origem e vinculação com o MEC, bem como, seus princípios norteadores, concepções e características. Dessa forma, realizaram-se seminários em todos os *Campi* universitários, em dois momentos: primeiro com a comunidade interna e depois com a comunidade externa. Utilizaram-se, nesta etapa, boletins informativos, cartazes, faixas, painéis, textos, etc, nas atividades pertinentes aos seminários. Os resultados da etapa de sensibilização foram considerados satisfatórios, uma vez que a comunidade universitária correspondeu aos convites e participou das atividades desenvolvidas. Segundo a Comissão PAIUNEMAT, as atividades de sensibilização e a aplicação dos formulários foram satisfatórias, do ponto de vista da participação dos alunos e dos professores e gestores que participaram menos. Mas, o desempenho das atividades não prevaleceu por muito tempo. Logo após a implantação do PROVÃO e os cortes de financiamento do MEC para as universidades estaduais, que desenvolviam projetos de avaliação sustentados nos princípios do PAIUB, o PAIUNEMAT foi enfraquecido, ou seja, foi perdendo a legitimidade política.

A concepção de avaliação que permeia o projeto PAIUNEMAT está calcada numa avaliação processual, buscando, assim, desenvolver dentro da Universidade a cultura da avaliação, pensada sem ter fim em si mesma, mas como um ato político, onde todos têm voz e vez, investindo na tomada de decisão, a partir dos dados coletados. Optou-se, portanto, pela avaliação qualitativa como linha norteadora de todo o processo.

Em novembro de 1997 aconteceu o I Fórum de Avaliação Institucional, com representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica da sede e dos *Campi* da UNEMAT. O Fórum contou com a consultoria do Prof^o. Dr. José Dias Sobrinho, na época, titular da disciplina de Avaliação, na Faculdade de Educação da UNICAMP, que discutiu sobre a Origem e Criação do PAIUB, Avaliação Qualitativa e Avaliação Quantitativa, Marcos Teóricos e Políticos da Avaliação Institucional. Outra consultoria foi dada pela prof^a. Dr.^a. Maria José Jackson Costa, da Universidade Federal do Pará - UFPA, Doutora em Sociologia do Trabalho - Universidade de Sorbonne Nouvelle - Paris III, Coordenadora, na época, do Projeto de Avaliação Institucional da UFPA - PROAVI.

Em setembro de 1998, o PAIUNEMAT desenvolveu as atividades de elaboração e discussão do planejamento da Etapa II - Diagnóstico, bem como os instrumentais para pesquisa, com a participação de representantes de todos os segmentos. Toda a metodologia de pesquisa, bem como a elaboração dos instrumentos de diagnóstico, contou com a consultoria técnica da Prof^a. Dr.^a Maria José Jackson Costa da UFPA.

Em abril de 1999, realizou-se o I Seminário de Avaliação Institucional da UNEMAT, com a presença do Dr. Dilvo Ivo Ristoff, professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e representantes de todos os segmentos e *campi* da UNEMAT que, juntos, discutiram sobre a importância da participação da comunidade na Avaliação e a importância do diagnóstico na avaliação. Decidiu-se por este tema com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica e, principalmente, os gestores para a importância da participação de todos no processo, uma vez que já se sentia o enfraquecimento da avaliação institucional.

Após a coleta dos dados, a Comissão Central PAIUNEMAT deu início ao processo de tabulação e sistematização das informações, que foi muito lento. Essa demora se deu a inúmeras dificuldades de infra-estrutura, principalmente na área de informática, devido à falta de financiamento para a avaliação, as contenções de despesas pela qual a UNEMAT passava, e também pela extensão dos formulários que foram aplicados. Mas, com tudo isso, foram emitidos relatórios parciais por departamento, curso e o relatório consolidado da instituição. Os resultados foram apresentados em forma de análises descritivas, tabelas e gráficos e as respostas abertas foram transcritas, possibilitando discussões e debates com a comunidade acadêmica.

Segundo observações e informações coletadas nesta investigação, os dados disponibilizados pelo PAIUNEMAT deveriam ser discutidos por departamento a fim de analisá-los e detectar os pontos fortes e fracos de cada curso e propor sugestões. Segundo informações coletadas junto à equipe PAIUNEMAT, esses dados teriam sido engavetados e não houve uma discussão e nem apresentação dos mesmos à comunidade acadêmica.

Em maio/2001 realizou-se o III Seminário de Avaliação Institucional com toda a comunidade acadêmica, com o objetivo de retomar os dados e discutir a etapa de avaliação externa. Participaram deste seminário, aproximadamente, 15 professores dos 250 existentes no *Campus* de Cáceres e quase não houve participação dos gestores, o que dificultou as discussões. O tema central que norteou o seminário foi "Seminário de Avaliação Institucional: em direção a avaliação externa". O seminário contou com a presença do Prof^o Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEE/SP que fez uma palestra sobre "Análise teórica, política da Avaliação Institucional no século XXI: Necessidades, fundamentos, objetivos, metas e perspectivas". Ainda contou com a presença do Prof^o Dr. Francisco Palharini da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro - UFF/RJ, que discutiu sobre a participação das instituições de Educação Superior, Estaduais e Municipais, e sua vinculação ao Sistema Federal no Programa de Avaliação Institucional: PAIUB, CRUB e ABRUEM, modelos, limites e perspectivas. Entrando propriamente no assunto da avaliação externa, o Ms. Prof^o Norberto Holz da Universidade Federal do Rio Grande do Sul discutiu o tema "Avaliação Institucional Externa: conceitos, fundamentos, objetivos, método e eficácia".

O PAIUNEMAT é um Programa que desencadeia uma avaliação permanente na Universidade, está aprovado pelo Decisum N^o 046/99-CONSUNI, o qual homologa a Resolução n^o 008/99-REITORIA que aprova o Projeto de Avaliação Institucional da UNEMAT.

Atualmente o projeto de avaliação está em fase de reformulação dos instrumentos de pesquisa, com a consultoria do Dr. Palharini.

Ao lado desta avaliação pelo PAIUNEMAT, está acontecendo na UNEMAT, também, o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO). A avaliação pelo PROVÃO iniciou

na UNEMAT em 1998, por determinação do MEC/SESU/INEP, e foi aplicado inicialmente, no curso de Direito e depois foi estendendo-se aos demais cursos. Na primeira prova aplicada, o curso de Direito alcançou "nota A", e a UNEMAT no *ranking* nacional alcançou o 37º lugar. Este resultado, sem dúvida, foi divulgado pela mídia e pelos próprios gestores da UNEMAT com perspectivas de fortalecer a UNEMAT. Essa atitude, no entanto, contribuiu muito mais para o fortalecimento do PROVÃO na UNEMAT. Com a continuidade do PROVÃO nos cursos como Matemática, Letras e no próprio curso de Direito que não tirou mais "A" em nenhuma das provas, o conceito da UNEMAT, na sociedade, foi enfraquecido. Isso desencadeou uma preocupação extrema por parte da comunidade acadêmica, que decidiu treinar os alunos para fazer o PROVÃO, a fim de alcançarem boas notas nos cursos, melhorando o conceito da universidade perante a sociedade. Dessa forma, a atenção da comunidade acadêmica voltou-se para o PROVÃO e com isso esqueceram da caminhada da avaliação pelo PAIUNEMAT. O PROVÃO é uma modalidade de avaliação imposta pelo Governo Federal e que vem se legitimando na UNEMAT cada vez mais e a comunidade universitária parece aceitar essa situação como se nada estivesse acontecendo.

É sobre estas modalidades de avaliação institucional - PAIUNEMAT e PROVÃO que estou concentrando esforços a fim de realizar um estudo, a partir das opiniões dos docentes e descobrir como estes têm se comportado frente a esses processos de avaliação. Que concepção de avaliação têm os docentes e como estes convivem diariamente com o processo de avaliação, foram as questões primeiras que orientaram a busca de informações junto aos docentes entrevistados. Interessava-me identificar os pressupostos e referenciais que norteavam a avaliação nas atividades diárias dos docentes, a fim de compreender a resistência e o silêncio dos mesmos frente ao processo de avaliação institucional.

5.3 - Opinião dos docentes sobre o PAIUNEMAT

Interessava-me saber qual a opinião dos docentes em relação ao processo de avaliação, para compreender a resistência e o silêncio dos mesmos em relação às atividades desenvolvidas por este projeto. Segundo os docentes entrevistados, o PAIUNEMAT tem um papel significativo na UNEMAT, porém é pouco valorizada a qualidade significativa do trabalho que ele produziu até hoje. O trabalho desenvolvido pelo PAIUNEMAT, não solidificou no sentido de aproveitamento para o conjunto da universidade. O PAIUNEMAT serve para que um curso, um órgão, um departamento ou a própria universidade, enquanto conjunto, possa se preparar para caminhar no futuro e por isso é um dos melhores projetos da instituição, uma pena que não é valorizado. Para os docentes este é um problema de responsabilidade social. Há um esforço muito grande da equipe que está à frente do processo, mas não há um esforço do conjunto, parece que esse é apenas mais um projeto, não existe nenhuma preocupação por parte dos docentes da instituição.

Reporto-me, aqui, a uma pesquisa realizada por Palharini nas universidades federais da região sul e sudeste, com o objetivo de fazer uma avaliação do PAIUB, visando encontrar evidências de que seus objetivos estavam sendo alcançados ou não. Esta pesquisa levou o autor a escrever um artigo, que está publicado na Revista RAIES de mar. 2001 com o título "Tormento e Paixão pelos caminhos do PAIUB". Parece que a situação que ele detectou não foi muito diferente desta que estou relatando. Este autor analisa o papel das comissões centrais de avaliação, ressaltando o tormento que vivenciam diante da falta de apoio material e institucional e da pouca participação da comunidade universitária no processo de avaliação institucional, mas ressalta que a paixão, pelos princípios do PAIUB, faz com que o Programa continue. Segundo ele:

As comissões centrais foram compostas por pessoas que acreditavam e acreditam na importância do PAIUB. São pessoas apaixonadas pela idéia de uma avaliação conduzida autonomamente, são defensores da instituição, crentes no potencial do Programa. Nelas se concentram a condução e efetivação do processo. (...) Na verdade, a evolução do processo na instituição depende em muito da paixão que essas pessoas

nutrem pela avaliação e pela idéia de uma avaliação autônoma, conduzida pela universidade, o PAIUB. (PALHARINI, 2001, p. 24)

Transcrevo abaixo algumas vozes que identificam as opiniões dos docentes entrevistados em relação ao PAIUNEMAT.

"O PAIUNEMAT desde o seu nascimento até agora tem feito um trabalho significativo, porém, pouco valorizado a qualidade significativa do trabalho que ele produziu. (...) Todo esse trabalho não solidificou no sentido de aproveitamento desse trabalho para o conjunto da universidade. (...) Eu vejo o PAIUNEMAT hoje como um dos maiores e um dos melhores programas (...) uma pena que não é valorizado." (Ent. D1)

"(...) há um esforço muito grande da equipe que eu percebi isso com toda tranquilidade e que não há um esforço do conjunto (...) não falta conscientização, nós estamos conscientes, mas nos sensibilizarmos e assumirmos um compromisso de estar participando nesse trabalho". (Ent L2)

"(...) me foge agora qual é a função do PAIUNEMAT na UNEMAT. (Ent E3)

"(...) participei de alguns debates e seminários que falavam sobre avaliação institucional e de um questionário. Eu acredito que esse projeto deveria ser mais aprofundado. O problema é que eu não posso talvez, estar contribuindo dizendo no que desencadeou esse processo. (Ent. S4)

"(...) há uma necessidade de que se transforme esse projeto em Programa e integrá-lo ao planejamento. Até então procurou fazer-se essa ligação (Planejamento/avaliação) e até hoje não conseguimos, (...) nós ainda não conseguimos atender essa necessidade, não por culpa do projeto, mas por falta de interesse dos outros órgãos que ali estão inseridos (...) estão trabalhando de forma separada. (Ent. N5)

"Olha, eu prefiro nesta pergunta me omitir, porque para ser honesta também desconheço a sistemática de atuação destas avaliações, eu conheço simplesmente os questionários que foram passados. (Ent. M6)

"(...) tivemos a oportunidade de fazer várias discussões, vários encontros fazendo reflexões sobre essa questão para que os alunos e professores comesçassem a entender a necessidade da avaliação (...) não como forma de punir alguém, mas como forma de corrigir alguns encaminhamentos. Só que professora, eu acredito que nós falhamos muito, nós falhamos na constituição dos professores, nós falhamos porque, não sei se falta de pessoal, não sei se falta de recursos, eu acho que as duas coisas e outras que podem ter surgido, eu acredito que o processo foi muito lento, desde 1995 quando surgiu a idéia, nós estamos em 2001 e em 2001 nós não temos concretizado essa avaliação (...) eu acredito que a gente deve ser mais objetivo nesta questão de avaliação, mais pontual (Ent. S7)

"Eu não vi nenhuma mudança, não vi primeiro porque eu não soube dos resultados, algumas coisas foram comentadas, mas em termos de resultados gerais eu não vi, não sei qual foi o resultado. (Ent. R8)

"Nós até hoje só conseguimos fazer a avaliação interna e já utilizamos muitos dos dados. Nós temos tido um problema que é exatamente com relação a democracia, que é o fato de que as pessoas geralmente não participam e resistem a essa avaliação.(...) nós precisamos e entendemos que temos que implementar mais o projeto, precisamos envolver mais pessoas no sentido prático/técnico. (Ent. V9)

"(...) a nossa instituição optou por dar continuidade a esse processo e fez sua opção porque entendeu que é um instrumento indispensável para nortear e manter a instituição universidade no trilho dos desejos da sociedade, aquilo que a gente já conversou. (...) eu diria que na nossa instituição nós deveríamos criar competências e aí há esperança de que essa oportunidade de mestrados (...) eu diria um embrião da gente conseguir criar competências que precisamos. (Ent. A10)

"Eu acredito que apesar de estar institucionalizada a questão do PAIUNEMAT, ele está institucionalizado no legal, quer dizer está criado legalmente, mas ainda não vejo o PAIUNEMAT como uma prática, como uma participação, como uma aceitabilidade por parte de todos os segmentos, e muito mais pela participação no processo. (...) se nós ainda não aceitamos, esse aceitar não é o fato de não querer, mas de não compreender a necessidade e de não dar importância ao processo. (Ent. D12).

O que se verificou pelas vozes é que, para os docentes entrevistados a avaliação na UNEMAT (PAIUNEMAT) deveria ser mais aprofundada, promover mais debates, seminários e mais discussões. Na fase inicial do projeto, os docentes demonstraram ter participado, ainda que pouco, dos debates e seminários, o que foi colocado como positivo. Acreditam que não se deu continuidade e acham que precisa ser retomada a sensibilização da comunidade universitária, com discussões e debates. Alguns professores mencionaram lembranças de debates, discussões sobre a avaliação no seu departamento e até aplicação de um formulário, mas depois disso não ficaram sabendo dos resultados. Acreditam que o processo tem sido muito lento. Argumentam que em 1995 surgiu a idéia, em 1997 foi implantado, já estamos em 2001 e ainda não temos resultado da avaliação. O PAIUNEMAT precisa ser mais objetivo, mais pontual, para contribuir com a realização de mudanças mais rápidas e para o crescimento da universidade.

Segundo a Pró-Reitora de Ensino e Extensão da UNEMAT, Prof^a Vera Maquêa, o PAIUNEMAT até hoje só conseguiu fazer a avaliação interna. Enfrenta um problema com relação à democracia, que é o fato de que as pessoas geralmente não participam e resistem a essa avaliação. Existe essa resistência que leva a um resultado parcial do que é a universidade, e o trabalho termina sendo muito difícil de ser realizado e aproveitado. Além da comissão de avaliação ter a responsabilidade pela elaboração de uma proposta de avaliação, ainda tem que realizar um trabalho de revisão cultural dentro da universidade para que as pessoas mudem seus conceitos com relação à avaliação. O PAIUNEMAT precisa ser implementado, precisa envolver mais pessoas no sentido prático/técnico para que se consiga atender hoje todas as demandas de avaliação que tem dentro da universidade de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária.

Segundo o atual Reitor, Prof. Arno Rieder, o projeto de avaliação é um instrumento indispensável para nortear e manter a instituição universidade no trilho dos desejos da sociedade, afirma que “sem este instrumento teríamos uma instituição à deriva”. No entanto, acredita que este projeto tem sido trabalhado com uma equipe muito pequena, a instituição deve incentivar as pessoas para desenvolverem estudos nesta área, criando competências técnicas e teóricas para discutir essa questão. Faltam profissionais qualificados para trabalhar neste projeto e desenvolver o processo de avaliação coerente com as demandas da universidade e da sociedade.

Para o Coordenador do PAIUNEMAT, Prof. Dimas Santana, o projeto, desde o seu nascimento até agora, tem feito um trabalho significativo, porém, pouco valorizado pela qualidade significativa do trabalho que ele produziu. Todo esse trabalho não solidificou no sentido de aproveitamento para o conjunto da universidade. Mas, acredita-se que o PAIUNEMAT hoje é um dos maiores e um dos melhores Programas no interior da instituição, só se lamenta pela não valorização do mesmo.

Para os professores entrevistados, o PAIUNEMAT precisa ser mais abrangente. Hoje ele não está alcançando o seu objetivo primordial que é o de desencadear a avaliação junto aos departamentos, professores, funcionários, etc. Mesmo estando institucionalizado, quer dizer, criado legalmente dentro da instituição, o PAIUNEMAT ainda não está institucionalizado como uma prática, como uma participação, como aceitação por parte de todos os segmentos da instituição. Há uma necessidade de institucionalização do PAIUNEMAT enquanto prática. A partir do momento que o PAIUNEMAT for colocado como prática, pode-se dizer que foi implementada a avaliação institucional na UNEMAT.

A falta de participação dos docentes e de toda comunidade universitária é muito comum nas vozes dos entrevistados. Para eles, este é o problema central que impediu a concretização do PAIUNEMAT. Mencionam a importância de ter um processo avaliativo na UNEMAT, mas atrelam o sucesso desse processo ao envolvimento da comunidade acadêmica, principalmente dos docentes. Ainda reportando à pesquisa do autor Palharini, para corroborar com esta questão, ele diz em seu artigo já mencionado que:

Com relação à participação ampla da comunidade universitária, verificou-se que muito embora as comissões tenham feito um esforço considerável desenvolvendo atividades de sensibilização, ainda não se estabeleceu uma relação de confiança, especialmente para os docentes, com o PAIUB. Estes, além de temerem o que possa ser feito com os resultados, não acreditam que algo vá mudar em função da avaliação. (PALHARINI, 2001, p. 24)

Outra questão abordada pelos docentes entrevistados é o distanciamento entre o PAIUNEMAT e o planejamento da universidade. Para os docentes, a questão começa pela legalidade, pois no organograma da UNEMAT, não é mencionado o PAIUNEMAT, nem qualquer outro Programa de avaliação. O PAIUNEMAT foi criado legalmente pelo CONSUNI, mas não foi definida sua vinculação a nenhum órgão, assim, ele se tornou um projeto como outro qualquer, funciona numa sala, separado de todos, principalmente do planejamento/ASPLAN. Na prática, o PAIUNEMAT não tem sido um ponto de apoio para o planejamento. Entrevistei o Assessor de Planejamento e, com relação a esta questão, ele confirmou que o PAIUNEMAT não tem contribuído para o planejamento devido os seus dados não terem a participação de toda comunidade acadêmica e, portanto, não tem o nível de credibilidade e confiabilidade necessária ao planejamento. Segundo o Assessor de Planejamento, a administração tem a idéia de reestruturar essa questão, porque entende que avaliação e planejamento não podem ser distanciados, mas segundo dados desta pesquisa esta ação ainda não se concretizou.

Pela opinião dos respondentes, o PAIUNEMAT tem princípios teóricos e filosóficos que devem sustentar a avaliação institucional da UNEMAT, mas não trouxe resultados. É uma avaliação muito lenta e não teve a participação de toda comunidade universitária. Esta forma de avaliação sustentada nos princípios da não punição, não premiação, identidade própria, autonomia, democracia, globalidade, precisa ser implementada na UNEMAT e a comunidade precisa concebê-la como necessária.

Percebe-se nas vozes dos entrevistados que a avaliação pelo PAIUNEMAT não está trazendo resultados rápidos, conforme o que se esperava. A avaliação não alcançou as expectativas esperadas. Na análise que fiz dos relatórios emitidos pelo PAIUNEMAT encontrei muitos dados que foram encaminhados aos gestores (Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Institutos e ou Faculdades, Coordenadores dos *Campi* e Chefes de departamentos) para serem analisados junto à comunidade acadêmica, mas os dados não

foram até hoje discutidos junto à comunidade acadêmica. Se levarmos em consideração as mudanças que acontecem a todo o momento, esses dados, hoje não têm a mesma confiabilidade de análise, pois foram coletados no início do ano de 1999. Dessa forma, não aconteceu uma auto-avaliação, mas apenas um diagnóstico, que não foi valorizado, não foi discutido e por isso, pouco subsidiou nas tomadas de decisão, pois estas se aconteceram, foram esporádicas, feitas por alguns e não pelo conjunto.

Ao analisar os documentos e as opiniões dos docentes sobre o PAIUNEMAT, percebe-se que o projeto foi criado para atender um convite que mesmo sendo de adesão voluntária, estava politicamente legitimado pelo MEC. Ainda que pequenos grupos dentro da UNEMAT cogitassem a necessidade da avaliação, a mola que moveu a implantação do PAIUNEMAT foi à carta convite do PAIUB/SESU/MEC. Não se pode afirmar, mas apenas indicar a provável influência, nesta decisão, dos recursos que estavam destinados. Uma equipe de professores, acreditando na avaliação construída pela própria universidade, e se identificando com os princípios do PAIUB, elaborou um projeto que fora aprovado pelo PAIUB e deu-se início à fase de divulgação e sensibilização do mesmo. A equipe percorreu todos os *campi* da UNEMAT, numa maratona que durou mais de 60 dias. Constatou-se através das listas de presenças nos seminários que aconteceram nos *Campi* e pelas vozes de alguns docentes, que as atividades desenvolvidas naquele primeiro momento foram satisfatórias. Muitas expectativas foram criadas.

Com o processo da avaliação em andamento, surge o PROVÃO e (in)felizmente a UNEMAT no primeiro PROVÃO, foi bem classificada no *ranking* das universidades. Os gestores usaram esse resultado junto à sociedade e ao governo, divulgando em *folder*, boletins, panfletos, o que veio fortalecer o PROVÃO e enfraquecer politicamente o PAIUNEMAT, que ficou esquecido até pelo MEC/INEP que suspendeu os recursos financeiros para as universidades estaduais. Enquanto a equipe da avaliação do PAIUNEMAT discutia a necessidade de criar-se uma cultura de avaliação na universidade, buscando adesão voluntária da comunidade acadêmica, o PROVÃO estava sendo implantado de forma obrigatória, e o pior, mostrou “resultados” imediatos, deu “nota” e classificou a universidade, e com isso, as discussões realizadas pelo PAIUNEMAT foram se esvaziando cada vez mais.

Um fato que me chamou atenção sobre os resultados do PROVÃO na UNEMAT foi que, no primeiro PROVÃO o curso de Direito tirou conceito “A”, o que levou a universidade a ser classificada em 37^a.(trigésima sétima) no *ranking* nacional. Como já disse, esse resultado foi amplamente divulgado pelos gestores. O fato reverteu-se no ano seguinte com o curso de Matemática que tirou “E” e a queda do curso de Direito para “C”. Com esse resultado no *ranking* nacional das universidades, a UNEMAT foi classificada entre as piores. A mídia divulgou muito bem esse resultado. Como o PROVÃO já havia sido fortalecido anteriormente pela própria UNEMAT, os impactos apareceram logo, houve uma grande falácia em relação a UNEMAT, o curso de Matemática até hoje é o menos concorrido nos vestibulares. Com todas essas pressões, a atenção dos departamentos está mais voltada para melhorar a nota do curso no PROVÃO do que realizar uma avaliação construída pela própria universidade. Hoje, alguns cursos promovem “cursinhos” para preparar os alunos para o PROVÃO.

5.4 - Opinião dos docentes sobre o PROVÃO: a contradição

O PROVÃO, conforme abordamos no Capítulo 1, foi instituído pelo governo federal em novembro de 1995 e regulamentado em março de 1996 pela Portaria 249 do Ministério da Educação. Em 11 de outubro de 1996 foi publicado o Decreto 2026, da Presidência da República, que estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e as diferentes instâncias e modalidades das avaliações sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Desporto. Este Decreto foi revogado pelo Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, que confere responsabilidade ao INEP para organização e execução da avaliação dos cursos e instituições de educação superior. Na UNEMAT, no *Campus* de Cáceres, o exame iniciou-se em 1998 pelo curso de Direito. Dos doze docentes entrevistados, 100% são a favor do PROVÃO, com algumas restrições que estarei mencionando a seguir.

Os docentes entrevistados acreditam que o governo federal, estadual ou municipal, tem uma responsabilidade legal para fazer a avaliação. Destacam como ponto positivo os impactos que o PROVÃO causou dentro das universidades, dando uma sacudida nos gestores, nos professores e nos próprios alunos. Tirou os acomodados da inércia, e pela primeira vez foi implantada uma avaliação nacional da educação superior, ainda que com muitos questionamentos. Mas é a partir dela que se deve buscar melhorar a avaliação institucional das universidades.

Para os entrevistados, a avaliação pelo PROVÃO remete a alguns questionamentos quanto à metodologia e ao instrumento de avaliação (prova). O primeiro questionamento apontado por 100% dos entrevistados é a questão de unificação do instrumento em nível nacional. Veja a ressonância de algumas vozes:

"A situação dos alunos de uma UNICAMP, de uma USP, etc é bem diferente da realidade do aluno da UNEMAT", pesa o PROVÃO ser um mecanismo homogêneo para todo o Brasil"(Ent. D1)

"Eu sei que é uma prova que não vai dizer claramente, quer dizer, a pontuação que os alunos vai (SIC) fazer ali neste PROVÃO não vai dizer claramente o que está acontecendo na realidade dele, de repente o aluno não vai bem na prova, porque não teve carteira, teve outros problemas estruturais e isso não vai está respondido no PROVÃO". (Ent. S4).

"há um desrespeito às regionalidades, ou seja, à clientela de cada região" (Ent. N5)

"como o MEC ousa fazer uma mesma avaliação de todos os cursos de uma determinada área que vive (SIC) exatamente em contextos totalmente diferentes". (Ent. S7)

"o PROVÃO tem um equívoco fundante, avaliar as universidades brasileiras do Oiapoque ao Chuí como se todas tivessem o mesmo projeto político pedagógico, como se todas estivessem inseridas numa mesma realidade, como se todas fizessem parte de uma massa homogênea e indistinta e não tivesse as suas especificidades, as suas particularidades". (Ent. V9)

"na verdade ele quer propor um modelo para todo o país, ele trata os diferentes iguais". (Ent. A10)

"as mesmas questões que se aplica ao norte do país, se aplica ao sul e as realidades são totalmente diferentes" . (Ent. D12).

Estas vozes, oriundas de uma universidade que tem como slogan "uma universidade do interior para o interior", com características bastante peculiares, diferentes das universidades dos grandes centros, não deixam dúvidas de que a política de avaliação que sustenta o PROVÃO é a da igualdade e homogeneização da educação superior. O instrumento de recolha de dados (a prova) é o mesmo para todas as universidades, inclusive aplicada no mesmo dia, por determinação do INEP. Os questionamentos estão fundamentados na defesa da missão da UNEMAT, que primeiro é atender aos anseios da sociedade e ser uma universidade do interior para o interior, democratizando o ensino superior e contribuindo para a facilitação do acesso das pessoas, principalmente professores do ensino fundamental e médio que se encontram distantes dos grandes centros e impossibilitados de cursarem o ensino superior.

Em uma reunião¹¹ sobre avaliação institucional no Conselho Estadual de Mato Grosso -CEE-MT, numa discussão sobre o PROVÃO, foi perguntado à Presidente da Câmara de Ensino Superior qual a participação de Mato Grosso na elaboração do instrumento de coleta de dados do PROVÃO, a qual ela respondeu dizendo: - "Nunca participamos, nem sei quem elabora estas provas". Verificando alguns documentos, e conforme o relatado no capítulo 1, existe uma comissão que elabora os objetivos de cada curso, que subsidiam a elaboração das provas. Esta comissão é composta por especialistas, professores de algumas universidades e diga-se de passagem, de universidades consideradas de "ponta". Estariam estes docentes sensibilizados com os problemas da UNEMAT, que não são os mesmos da UNICAMP, USP, UFRGS, UFMG e outras?

Quando se fala em respeitar as regionalidades, não é no sentido de isolar-se dos outros contextos nacional e internacional, fechando-se em um pequeno espaço geográfico descontextualizado dos demais, mas é fazer a relação com situações de origem interlocal, a partir dos contextos locais. Com a internet presente em nossas casas ou nas universidades, não dá para centralizar hoje o conhecimento, basta sentar-se à frente de uma máquina e viver os contextos mais diversos do mundo sem sair de casa. A discussão que está posta aqui é bem mais ampla, é pensar, por exemplo, na cidade de São Paulo ou no vale do aço em Minas Gerais e outras cidades que são industrializadas, onde a demanda e os contextos regionais se voltam para as indústrias e tentar compará-

¹¹ Notas de campo da reunião que aconteceu no CEE-MT, no dia 09 de março de 2001, às 9 h e 12 m.

las com a cidade de Cáceres-MT que ainda não tem indústria, e as demandas sociais estão voltadas para a agricultura, a pecuária e a pesca.

Globalizar não é igualar as diferenças, mas dar condições de acesso aos mais diversos conhecimentos. As diferenças regionais sempre existirão, ou teremos que mudar também as diferenças geográficas. Também não há nenhuma ingenuidade em pensar que o aluno que conclui um curso superior na cidade de Cáceres irá ficar o resto de sua vida morando nesta cidade, assim como o aluno que conclui o curso superior em São Paulo ou mesmo no Rio Grande do Sul, vai continuar nessas cidades. Ao contrário, eles poderão mais tarde vir a exercer profissionalmente suas atividades em Mato Grosso ou em outras cidades. Isso mostra a importância de serem levados em consideração, numa avaliação como o PROVÃO, alguns conhecimentos gerais que não sejam apenas aqueles das universidades de "ponta", mas também as especificidades, respeitando a história e a cultura, o saber regionalizado construído historicamente pela sociedade. Dias Sobrinho (2000b) contribui com esta análise quando diz:

De minha aldeia contemplo o mundo", diz o poeta Fernando Pessoa. Esse verso que carrega um poder de síntese extraordinário ajuda a compreender a necessidade e, mais do que isso, a inexorabilidade da relação entre o regional e o universal. Entretanto, a globalização quer hoje impor a idéia da homogeneidade, do apagamento das culturas e das realidades locais e regionais. A universidade não deve evitar o apelo abstracionista de ser uma universidade mais voltada às demandas internacionais do mercado e da sociedade do conhecimento, como também obviamente preservando sua relação com a universalidade, deve aprofundar suas raízes na realidade, construir sua identidade própria, definir sua própria missão em relação à sociedade concreta e avaliar a realização dessa pertinência e desses compromissos de interesse público fundamentais. (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 70)

Uma questão que chama a atenção é que as propostas do MEC para a educação superior são de flexibilização, autonomia e avaliação. A maior discussão hoje é a de flexibilização dos Currículos da Educação Superior, inclusive foi tema central do Fórum de Pró-Reitores de Graduação e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão neste ano de 2001. Como flexibilizar os currículos diante de uma avaliação inflexível? Não parece que essa questão encerra um paradoxo? Ou essa é a lógica de uma política neoliberal?

Parece que as universidades estão sendo induzidas a assumir a lógica de mercado, que é a mercantilização, a livre relação mercantil entre todos. Vende-se conhecimento como um produto e para ser comprado, necessariamente, ele tem que estar de acordo com os gostos do consumidor (sociedade que é atraída pelo mercado), dessa forma é preciso flexibilizar os currículos e atender as especificidades, mas também é preciso controlar os desvios, e, portanto, é necessário implantar modelos de avaliação para fiscalização e controle.

A universidade, que historicamente sempre primou pela sua autonomia e pelo saber desinteressado, quando define, assim, sua missão de ser propositora, perde a confiança do Estado e do setor privado. Levando em consideração a política que prima pelos princípios da livre concorrência, o Estado ora nos apresenta uma face de caráter flexível, que dá liberdade para que as universidades pensem seus currículos, a partir das especificidades, e ora mostra sua face autoritária e controladora, que precisa propor mecanismos legais e institucionais de regulação, controle e fiscalização. Assim, garante a lógica do mercado e cumpre o seu dever de garantir proteção aos direitos da sociedade. Nessa lógica, flexibilização, avaliação e autonomia não são determinantes de qualidade, mas de submissão à lógica capitalista que move a globalização. House discute a epistemologia objetivista liberal e corrobora com esta análise dizendo:

No objetivismo, a noção de objetividade se equipara com os procedimentos para determinar a intersubjetividade. Isto se produz tanto na ética como na epistemologia. Na realidade, o utilitarismo requer que haja uma norma única de utilidade social com a que comparar as coisas. (HOUSE, 2000, p, 54)

Outro argumento utilizado pelos entrevistados, para mostrar a lógica da homogeneização que o PROVÃO propõe para as universidades, é a questão dos critérios e indicadores adotados para avaliar. Leva-se em consideração os mesmos coeficientes para todas as universidades. Por exemplo, uma universidade que tem 30, 40 ou 50 anos de existência, obviamente ela teve mais tempo para qualificação, para elaboração de suas propostas, enfim, para se consolidar, do que uma universidade que tem 5, 10, 20 anos de existência. Como avaliar a quantidade de mestres e de doutores levando em consideração o mesmo coeficiente e o mesmo peso para todas? Por

exemplo, como fazer a comparação entre a UFRGS e a UNEMAT, utilizando os mesmos pesos e coeficientes, quando a UFRGS está qualificando os nossos docentes? O que a UNEMAT está vivenciando hoje, a UFRGS já superou há muitos anos atrás. Não dá para fazer comparações; os números não podem ser analisados friamente, é preciso contextualizá-los.

Desse argumento, segue o terceiro questionamento, o *ranqueamento*. É impossível comparar as diferenças, tomando-as como iguais. É incomparável a diversidade de composição das universidades; cada uma tem seus méritos, suas vantagens e desvantagens, suas dificuldades, seus erros e acertos. Por exemplo, não dá para comparar a pesquisa de ponta que a USP desenvolve com o trabalho que a UNEMAT faz em relação ao Projeto Parceladas¹², porque esse é o trabalho que a UNEMAT tem condições de desenvolver e o faz com muita competência e qualidade, mas não realiza a pesquisa como a USP, porque ainda não tem qualificação para tal. O PROVÃO faz o *ranqueamento* sem levar em consideração as condições de possibilidades que levaram as universidades a ocupar determinados lugares. "Coitadas" das universidades que estão classificadas nos últimos lugares, estão fadadas ao fracasso. Esta idéia é confirmada com Ristoff, quando afirma que "o PROVÃO serve mais para premiar os fortes e execrar os fracos do que para construir a melhoria da qualidade". (Ristoff, 1999, p. 222). E Dias Sobrinho (2000b) ainda corrobora dizendo que:

Esse desempenho acadêmico, medido através de testes padronizados, é o passaporte para que as escolas mais competitivas recebam mais e melhores matrículas dos estudantes que podem escolher, de acordo com seus desempenhos individuais, as instituições vencedoras no mercado aberto da educação. O resultado deste sistema "quase-público, quase-privado", em que a escolarização reflete a organização econômica e social, é que "as escolas academicamente qualificadas sobreviveriam; as outras fracassariam e desapareceriam, assegurando com isso excelência institucional" alerta Best in Freitas, 1995. Ou seja, o preço da "excelência" de algumas instituições é o desaparecimento de muitas outras que, embora não preencham aqueles requisitos de competitividade no mercado aberto, certamente cumprem relevantes funções cuja qualidade deve ser avaliada por outros critérios e em outras bases, que assegurem um desenvolvimento social mais igualitário e em que a excelência não seja um privilégio de poucos e a exclusão um problema de muitos. (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 164)

¹² O Projeto Parceladas visa habilitar professores (que já estão em sala de aula, mas que não tiveram oportunidade de estudar) do interior do Mato Grosso, de forma modular. As disciplinas são ministradas em etapas durante as férias dos professores.

Com todos esses questionamentos apontados, a UNEMAT, poderia negar-se a participar do PROVÃO, principalmente por ser uma Universidade Estadual e pertencer à jurisdição do CEE-MT, órgão legal que avalia, autoriza e credencia os cursos da UNEMAT. Segundo a Pró-reitora de Ensino e Extensão, essa discussão já foi aberta via Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da UNEMAT junto ao Conselho Estadual de Mato Grosso – CEE-MT, mas ainda não houve entendimento. Tanto o Conselho como a maioria da comunidade universitária acreditam que essa discussão compromete a UNEMAT diante da sociedade e do MEC. Percebe-se que é difícil lutar contra a força legítima que o PROVÃO já adquiriu, pois toda a sociedade o concebe como a melhor avaliação.

A mídia divulga a idéia das melhores e das piores universidades. A classe média procura colocar seus filhos nas "melhores" universidades, e para a "pobreza", os assalariados, trabalhadores que têm salários achatados cada vez mais, sobram vagas nas "piores". Esses rótulos de "melhores" e "piores" elevam cada vez mais as desigualdades sociais. Quem estuda nas "melhores" tem emprego garantido, e os outros? Mas a imposição do governo, as estratégias utilizadas diante da sociedade, a divulgação dos resultados, a elevação do padrão de excelência das universidades de ponta, fazem com que a própria comunidade acadêmica, ainda que com sérios questionamentos, legitime o PROVÃO como sendo um mecanismo de avaliação da educação superior. E por isso, não dá para se negar a ele (PROVÃO), e não se nega algo que é imposto, ou você faz ou não recebe diploma, ou faz ou a universidade não é credenciada, não tem outra alternativa. Não dá para negar, mas dá para mascarar, para enganar. Segundo os entrevistados isso está acontecendo não só na UNEMAT como em outras universidades, com a implantação dos chamados "cursinhos" preparatórios para o PROVÃO.

Segundo os dados coletados, os cursinhos de preparação para o PROVÃO estão acontecendo na UNEMAT cada dia com maior frequência. Para melhorar a nota dos cursos e subir no *ranking* das universidades, preparam-se os alunos para fazerem a prova. Não são todos que concordam com esta atitude, mas acham que é uma das formas de melhorar o conceito e driblar o MEC (palavras coletadas nas observações de campo). Pensar a avaliação com seriedade, com os princípios que foram apontados pelos entrevistados, como autenticidade, responsabilidade social, não punição, e tendo como concepção de que a avaliação é para detectar as falhas e buscar mudanças, leva-

me a refletir sobre algumas questões. Os cursinhos estão encobrando as falhas, *tapando o sol com a peneira* (Ent. G11).

Parece, pela concepção e pelos princípios de avaliação dos docentes entrevistados, que estes (docentes) não vêem o PROVÃO como uma avaliação séria, na medida em que promovem os cursinhos e submetem-se a trabalhar fora do seu horário normal de aula e sem remuneração, para preparar os alunos, que já deveriam estar preparados, encobrando, portanto, as falhas. Jamais serão descobertas as falhas e os pontos negativos, se estamos encobrando-os. Aqui levanto um questionamento, não seria melhor tentar o diálogo, através de publicações, jornais, revistas e outras formas, colocando os questionamentos que os próprios docentes chamam de “equivocos sobre o PROVÃO”, na mídia? Isto poderia, talvez, provocar a sociedade, a própria universidade, o INEP, para repensar este tipo de avaliação.

Se analisarmos as concepções e princípios dos docentes entrevistados, seria mais coerente fazer o PROVÃO, sem preparar alunos e sem se calar diante dos equivocos que a avaliação apresenta. A partir das opiniões dos entrevistados, o PROVÃO é importante enquanto uma avaliação nacional, pois o governo está cumprindo com sua função, e não dá para negar o processo de avaliação pelo PROVÃO. Mas acreditam que esta avaliação precisa rever conceitos, princípios teóricos e filosóficos. Precisa mudar a metodologia, rever instrumento de coleta de dados, rever critérios, ser mais democrática. A partir do exposto acima, todos os docentes são a favor do PROVÃO, mas com todos os questionamentos que eles apontaram, demonstram que para a UNEMAT não tem sido bom, tem apenas prejudicado.

Dessa forma, há um mascaramento desta avaliação, não existe autenticidade, o princípio ético aqui é o da falsidade e do engano, o MEC acha que está avaliando a universidade e esta por sua vez finge que está sendo avaliada. Pelas concepções e princípios dos docentes entrevistados, os questionamentos que se fizeram em relação ao PROVÃO são coerentes, mas a aceitabilidade dos mesmos e a decisão de preparar os alunos para fazer o PROVÃO e calar-se diante desta situação, encerra em si uma contradição.

Encontro fundamentos para esta análise na teoria de Santos (1999 e 2000). Para ele, a era em que vivemos é marcada pelos conflitos paradigmáticos. Vivemos uma

transição de paradigma, na qual o que era não se sustenta mais, e o que virá não sabemos. Assim, os sujeitos teorizam um novo paradigma, mas na prática podem sustentar um conhecimento anterior que já está enraizado. Para o autor, no projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. O primeiro fundamenta-se na ordem sobre as coisas e sobre os outros, busca o pensamento hegemônico, o desenvolvimento da capacidade das classes dominantes, incluindo nestas classes, o aparelho administrativo burocrático do Estado, que transforma suas idéias em idéias dominantes. Isto conduz à alienação social e em vez da hegemonia assentar-se no consenso, passa a assentar-se na resignação. "O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar". (Santos, 2000, p. 35) É a partir da resignação, da colonização das idéias, que se aceita o PROVÃO, mesmo não concordando com seus princípios, instrumentos e metodologia, que já é um discurso com base no segundo conhecimento (emancipação) sustentado pela solidariedade.

CAPÍTULO 6

ELUCIDAÇÃO DAS VOZES DOS DOCENTES ENTREVISTADOS FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

6.1 - AS RELAÇÕES UNIVERSIDADE/SOCIEDADE

A discussão sobre a questão da avaliação institucional remete necessariamente a uma discussão sobre o projeto pedagógico da universidade, pois ambos estão intimamente relacionados. É necessário, portanto, fazer questionamentos sobre a universidade necessária para o contexto atual. A universidade passou por várias mudanças e transformações desde a sua origem. Essas mudanças, que surgiram em decorrência das mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, levaram a universidade a uma crise de identidade, crise de funções e papéis que, segundo Santos (1999), vem sendo tratada há décadas através de mecanismos de dispersão. Isso remonta a uma falta de definição quanto ao seu papel, a sua função e a sua missão na sociedade. É necessário redesenhar a universidade, rever sua missão, sua função e para isso a avaliação institucional é um instrumento articulador. Nesse sentido, pensar avaliação é necessariamente pensar o redesenho da universidade. Na abordagem dessa questão

levantada na pesquisa, os docentes entrevistados consideram que o "x"¹³ deste problema está na relação universidade/sociedade.

Pensar a universidade no contexto atual é uma necessidade de todos que estão envolvidos com o processo do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração. Como abordei no Capítulo 1, discutir avaliação institucional remete discutir o papel, a missão e conseqüentemente a qualidade que permeia as ações institucionais. A partir das falas dos respondentes, pensar a universidade hoje é ressignificá-la, tendo como eixo fundamental às relações entre a universidade e a sociedade. Para melhor explicitar esse pensamento uníssono dos docentes, necessário se faz transcrever as vozes dos doze docentes entrevistados, nas quais ecoa a importância das relações universidade/sociedade no pensar e ressignificar da universidade hoje.

"Eu penso, que a missão da universidade é possibilitar que a sociedade encontre mecanismos, encontre caminho, encontre saídas para todos os seus problemas (...). A missão obviamente da universidade é ultrapassar os limites do mercado, ultrapassar os limites do imediatismo, seguido de fazer com que a sociedade pense o seu futuro na localidade onde ela está inserida". (Ent. D1)

"Eu entendo que a missão é a preparação do acadêmico para trabalhar, desenvolver as atividades na sociedade". (Ent. L2)

"Eu vejo a UNEMAT numa posição de extrema importância para nossa cidade e para nossa região". (Ent. E3)

"Contribuir no encaminhamento desse jovem na sociedade e nesse sentido ainda, compreender que a universidade é uma parte da sociedade que nós acreditamos que tem que Ter mudanças e nós podemos enquanto universidade contribuir com estas mudanças da sociedade". (Ent. S4)

"Atender principalmente a questão da formação profissional (...), nós não somos um grupo, uma classe ou uma categoria separada da sociedade". (Ent. N5)

"A universidade ela detém a obrigação de estar levando o conhecimento, é uma atuação direta principalmente na questão da pesquisa e da extensão". (Ent. M6)

"(...), acima de tudo ela deve estar voltada para a questão social do Estado de Mato Grosso". (Ent. S7)

"Eu acho que é de suma importância não só para a economia do município, mas também para o seu desenvolvimento". (Ent. R8)

"Garantir que as pessoas tenham qualidade de vida, que elas tenham condições de se capacitar, de se formar sem necessariamente precisar se remover para os grandes centros". (Ent. V9)

"A missão da universidade deve ser atender o homem na sua integralidade, isso quer dizer que a formação para o mercado é apenas um componente, a universidade deve ser um lugar, um espaço, um meio ambiente em que as pessoas possam lá atender suas necessidades, suas

¹³ O x aqui se refere a uma incógnita, ponto nevrálgico que precisa ser aprofundado.

vontades, seus desejos intelectuais, suas habilidades, desenvolver competências não só pensando em emprego para gerar renda, mas pensando em se sentirem pessoas satisfeitas, se sentirem bem e buscar um sentido maior para a vida". (Ent. A10)

"A universidade deve desenvolver todas as suas atividades voltadas para a comunidade". (Ent. G11)

"A UNEMAT tem um papel muito importante, primeiro na redemocratização, possibilitando que as classes menos favorecidas financeiramente tenham acesso a universidade e condições de fazer um curso superior gratuitamente". (Ent. D12)

A partir destas vozes, verificou-se que a universidade tem a missão também de contribuir para o desenvolvimento regional. Assim, todas as suas atividades devem estar voltadas para a comunidade. Ainda é apontado pelos docentes que a função da universidade é preparar o acadêmico para trabalhar e desenvolver as atividades junto à sociedade. Apenas em duas falas, a universidade tem a função de produzir conhecimento. A partir de House (2000) constato que a ética que sustenta estas concepções é subjetivista liberal, com base na epistemologia objetivista que está voltada para uma política utilitarista, em que a idéia é elevar ao máximo a felicidade da sociedade.

Verificou-se, a partir das observações, que a sociedade também está preocupada com a questão da profissionalização. O atual Governo de Mato Grosso em sua Política de Educação para o Estado, define a função prioritária da UNEMAT, enquanto instituição responsável pela profissionalização, pela qualificação dos profissionais para atuarem nas diversas áreas do complexo mato-grossense, principalmente na educação do ensino fundamental e médio. A sociedade, em geral, vê a possibilidade de ingresso na universidade como uma forma de futuro ingresso no mercado de trabalho.

Analiso essa questão sob dois enfoques, por um lado à sociedade cria uma expectativa em relação à universidade, estimulada pelas exigências do mercado e pela necessidade de sobrevivência frente às demandas do mesmo. Por outro lado, a universidade deve usar sua autonomia e produzir conhecimento, elaborar projetos, visando a transformação dessa sociedade e buscando a satisfação e a qualidade de vida para as pessoas, levando em consideração o contexto econômico e as relações entre a sociedade e o mercado. Esse relacionamento (universidade/sociedade) vai se tornando conflitante, na medida em que a universidade define o seu papel, e a sociedade,

influenciada pelo mercado também, define o papel da universidade. É neste dilema que se encontra a universidade hoje, em crise.

O que se percebe é que a universidade acaba cedendo às pressões, tanto da sociedade como do Estado que tem a função de assegurar o bem-estar das pessoas, e volta suas atividades muito mais para a profissionalização do que para a produção do conhecimento. Dessa forma, as universidades passam a sustentar-se na ética utilitarista discutida por House (2000). A universidade surgiu para ser produtora do conhecimento e, portanto, um conhecimento desinteressado. Estou falando na perspectiva de Goergen (2000) do modelo alemão, que priorizava a ciência e na perspectiva de Leite; Morosini (1992), do modelo latino-americano ou de democratização, que pretendia a transformação da ordem social. A universidade no Brasil foi também influenciada pelo modelo francês que priorizava a profissionalização. Nos documentos analisados me chamou a atenção a seguinte citação:

Ao contrário que discursos dominantes pregam, a universidade não deve se limitar a formar apenas para o mercado de trabalho (no sentido de emprego gerador de renda), mas acima de tudo, deve propiciar caminhos à realização pessoal e coletiva, tem a obrigação de contribuir efetivamente para a melhoria significativa da qualidade de vida do cidadão. Nesta linha, está equivocada a Universidade que se limita a oferecer ações de ensino, pesquisa e extensão tendo como única referência o mercado de trabalho. (RIEDER, 2001, p. 1)

Nesse amálgama da universidade, as suas relações com a sociedade encerram-se em um conflito. A universidade que tenta redesenhar o seu papel como produtora do conhecimento e a sociedade, que subjetivada pelo jogo do mercado, exige e espera da universidade, o equacionamento dos problemas sociais e econômicos e a preparação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Assim, a sociedade torna-se resignada, esperando ou até pagando por um ensino de qualidade, entendendo o conhecimento como produto necessário à sobrevivência. Por outro lado, a universidade busca sua autonomia, mas flexibiliza seus currículos para atender às especificidades e expectativas da sociedade em relação a ela (universidade).

Observou-se pelas vozes que a UNEMAT tem cedido às pressões do mercado e do Estado, e tem definido a sua missão muito mais voltada para a satisfação dos anseios

e desejos da sociedade. Esta sociedade também está influenciada pelo mercado. Assim, existe pouca preocupação com a produção do conhecimento que contribua para a transformação e melhoria dessa sociedade, e inversamente, parece que a universidade aceita a sociedade como está dada. Não analiso a técnica e a profissionalização dicotomizadas da produção do conhecimento, elas são complementares e não antagônicas. A grande questão deve consistir em evitar os extremismos.

A universidade, que prioriza a técnica e a profissionalização, está sustentada pela ética e epistemologia objetivista, com a função estritamente utilitarista voltada para os interesses do mercado. Existe um grau de acomodação frente aos problemas sociais e econômicos, dirigindo as preocupações para o lado oposto, para a resolução dos problemas pessoais. Cada um pensa em si mesmo, todos querem vencer, mas vencer individualmente. Há uma acomodação em relação aos problemas coletivos, uma insensibilidade pelos problemas do outro, uma desesperança que leva à resignação. Caso haja solução para os problemas coletivos, ela deve se buscada pelos governos. Individualmente há uma resignação de que nada mais pode ser feito e nem mudado. Há uma resignação e uma submissão à lógica capitalista que move a globalização, a ordem está dada, boa ou ruim, não há como mudar, os desvios vão sendo controlados. A participação, o envolvimento, a discussão, os movimentos da sociedade e o seu poder de controle sobre o Estado, sobre as políticas públicas, têm diminuído cada vez mais. Retomar este espaço de discussão entre a universidade e a sociedade, incentivar a participação, é tarefa urgente da universidade.

Se o nó da resignificação da universidade está na relação universidade/sociedade, é necessário, mesmo nas contradições, buscar a transformação, a qualidade de vida, a partir de um diálogo aberto entre a universidade e a sociedade. A universidade deve ser o espaço de mediação entre os acadêmicos, sociedade e desenvolvimento científico. Este é um espaço de contradições, onde não prevalece o determinismo das capacidades individuais. “Mediar significa estar entre e possibilitar o aparecimento das contradições presentes na sociedade, na cultura, na economia, portanto dos interesses, necessidades e possibilidades existentes na sociedade”. (Belloni 2000, p. 38) A universidade precisa instigar essa relação, pois é ela que necessariamente deve produzir o conhecimento sistematizado e disponibilizá-lo para a transformação social, saindo do conformismo e da resignação. A avaliação institucional apresenta-se,

neste contexto, como um instrumento poderoso de mediação que, se bem utilizado, será um mecanismo de aproximação e busca de diálogo entre a sociedade e a universidade.

6.2 - Avaliação institucional da UNEMAT: Concepções e Princípios

Considerarei a questão das concepções e dos princípios da avaliação institucional como uma categoria de análise, a partir do entendimento de que essas concepções e princípios vão caracterizar que tipo ou que modelo de avaliação está sendo aceito ou proposto. Busco compreender e interpretar as vozes, construindo as concepções e os princípios de avaliação institucional que permeiam a prática dos docentes entrevistados. Que concepções de avaliação institucional têm os docentes e que relação fazem da avaliação institucional, com as ações que desenvolvem na universidade, são questões sobre as quais debruçarei a seguir.

Não considerarei para análise a discussão sobre a importância da avaliação institucional na universidade, uma vez que não houve nenhuma discordância quanto à importância da avaliação na UNEMAT. As vozes foram uníssonas, todos os 12 professores entrevistados, os documentos analisados e os teóricos que estou estudando acreditam que a avaliação é um instrumento mediador entre a universidade e a sociedade e busca mudanças e o redesenho da universidade. O que está em discussão é o desencadeamento do processo avaliativo, a forma metodológica e os pressupostos teóricos/filosóficos e qual a ética que está sustentando esse processo de avaliação. Para investigar que modelo de avaliação é proposto e que ética sustenta a avaliação, deve-se levar em consideração as concepções e os princípios que vão nortear o processo.

6.2.1 - Concepções de avaliação institucional dos docentes

Segundo Requena (1995), a avaliação pode significar uma diversidade de concepções. Cada pessoa dá uma definição distinta, dependendo de suas perspectivas, seus objetivos ou marco teórico de referência. A concepção de avaliação institucional passa necessariamente pela concepção de universidade. Quando analiso as vozes dos entrevistados sobre as relações universidade/sociedade, percebo uma consonância com o processo de avaliação institucional, enquanto instrumento que propõe ou que viabiliza essa relação e pode ser um mecanismo que consolida as expectativas da comunidade acadêmica. Leite (1996) contribui com esta idéia e afirma que:

A avaliação universitária é vista prioritariamente como um ponto de partida para as mudanças necessárias na instituição e no próprio sistema educacional. Ela é um "organizador" das idéias dispersas e fragmentadas sobre os males que afligem a instituição. Na medida em que coleta, sistematiza e ordena dados, ela favorece a consolidação de expectativas. (LEITE, 1996, p. 38)

Para os docentes entrevistados, a avaliação é um dos mecanismos que possibilitam o exercício da dialética, da discussão, das trocas de experiências e por isso ela é um dos fatores mais importantes de qualquer mecanismo do processo de aprender a aprender. Ela deve ser feita continuamente com bastante rigor, clareza, transparência e autenticidade para se tornar confiável e incentivar a participação de todos. Serve, ainda, para direcionar, para mostrar caminhos e, principalmente, para desencadear a auto-avaliação, reflexão sobre as ações que estão sendo desenvolvidas pelos docentes, discentes, funcionários e gestores da instituição.

A avaliação, ainda, deve ser um processo contínuo, na medida em que qualquer atividade realizada deve passar pela avaliação continuamente, no sentido de transformação. Em qualquer ponto, numa sala de aula, em um setor, nos projetos, em toda a instituição, deve-se fazer essa avaliação de forma que se aprofunde o conhecimento sobre determinada questão. A avaliação deve contribuir para a construção

do conhecimento. Avalia-se sempre para ver o que pode ser melhorado, sempre no sentido da construção e não da punição.

Ainda para os docentes entrevistados, a avaliação institucional deve contribuir para a elaboração de um diagnóstico, detectando os problemas internos da universidade e discutindo também os problemas da sociedade buscando a intervenção nos mesmos. A partir deste diagnóstico, é necessário pensar em contribuir para a mudança da universidade e da sociedade. Transcrevo abaixo algumas vozes que elucidam as concepções dos docentes.

"Eu vejo que a avaliação dá a base teórica para você investigar, analisar um determinado trabalho, uma determinada realidade, uma determinada situação para que você encontre caminhos iguais, semelhantes ou até mesmo modifique caminhos no sentido da superação da universidade pública, a avaliação possibilita o exercício da dialética ". (Ent. D1)

"Serve para direcionar, para mostrar caminhos, e principalmente para que eu faça uma auto-avaliação, reflexão sobre o que eu estou fazendo".(Ent. L2)

"Você tem que fazer essa avaliação de forma que se aprofunde o conhecimento que você precisa Ter daquela determinada questão. (...) a avaliação deve servir para a construção do conhecimento". (Ent. S4)

"Nós trabalhamos com a intenção de que a universidade cresça, que ela corrija os seus erros durante este período, que ela praticamente também melhore ainda mais as coisas que ela tem (...) estudo mais aprofundado e para o melhoramento da universidade para atender realmente as necessidades locais". (Ent. N5)

"(...)repensando a todo instante, discutindo, reunindo todos os segmentos da universidade envolvidos para estar discutindo os nossos problemas (...) o ser humano tem que estar aberto a identificação de suas falhas e a necessidade de mudanças, mudanças no sentido de estar melhorando". (Ent. M6)

"A avaliação deve ser um processo natural de consciência individual de cada uma das pessoas que fazem parte da universidade, do professor, do aluno se auto-avaliar também, a administração se avaliar (...) Se a gente se conscientizar não existe outra forma de melhorar é através da avaliação sim que a gente vai conseguir crescer". (Ent. S7)

"Eu acho que é importante (...) tem que haver um acompanhamento, como está o nível dos cursos (...) tem que haver critérios melhor para avaliar". (Ent. R8)

"Quando nós tratamos de avaliação, estamos correndo atrás de um dado que é primordial para qualquer organização ou instituição pública que é a questão da qualidade. Quando nós trabalhamos, quando nós propomos exercer qualquer atividade, nós estamos fundamentalmente trabalhando para qualificar a sociedade, para oferecer serviços de qualidade, promover a cultura e o conhecimento.(...) A avaliação é o que nos permite olhar pra aquilo que nós fazemos, pensar como estamos fazendo, verificar o que precisa ser feito, pesquisar no campo da utopia como deveria ser e trabalhar pra que o trabalho da instituição seja realmente um trabalho que atenda as necessidades".(Ent. V9)

"A avaliação ela deve ser no meu modo de ver o instrumento capaz de acompanhar as ações institucionais, monitorar essas ações e apresentar indicativos sobre os rumos que as ações da universidade estão tomando". (Ent. A10)

"Na avaliação você está sempre querendo melhorar aquilo que você está fazendo". (Ent. G11)

" (...) eu vejo de extrema importância que o processo ocorra (...) e que a avaliação não seja apenas algo interno, mas é o cliente, é a sociedade que está recebendo este produto, que é o profissional formado, também deve participar desse processo". (Ent. D12)

Estas concepções levam à análise da avaliação a partir de dois pontos divergentes que caminham para a convergência. De um lado, a avaliação é um instrumento que repensa as atividades da universidade no desenvolvimento científico, na produção de novos conhecimentos, no aprimoramento da tecnologia, disponibilizando o conhecimento produzido para a transformação da sociedade e não apenas conformando com a sociedade que está posta. Nesse sentido, o papel da avaliação é buscar a construção do conhecimento verificando se este conhecimento contribui para a transformação social, e essa concepção é abordada apenas uma vez nas vozes dos respondentes. Por outro lado, a avaliação pode contribuir apenas para verificar se a universidade está ou não atendendo às expectativas da sociedade, concepção elucidada nas falas da maioria dos respondentes. Nesse sentido, a missão da universidade será atender as demandas do mercado, a profissionalização sem uma reflexão maior de que sociedade está posta. É preciso apenas servir e não transformar. A avaliação, nesta perspectiva, serve para verificação e controle e está sustentada pelo utilitarismo.

Analisando o primeiro ponto, teremos uma avaliação independente de controle e supervisão. Segundo House (2000), a avaliação que busca a transformação está sustentada pela ética e pela epistemologia subjetivista liberal, na qual as relações intersubjetivas se dão na interação entre avaliador e avaliado e não existe concentração de poder em nenhuma das partes, pois este poder fica permeado pelas relações, em que tanto avaliador e avaliado têm voz e vez. Há uma prioridade para a avaliação interna, porque esta avaliação se sustenta na auto-avaliação e na pluralidade.

No segundo ponto, teremos a avaliação como controle, supervisão e fiscalização, que são típicas dos órgãos governamentais, a fim de verificar se a universidade está

cumprindo com o papel que o Estado desenhou para ela ou dizendo, de outra forma, se a universidade está em consonância com a política estatal, cumprindo os requisitos legais e as metas governamentais, ou pode-se usar a avaliação apenas para verificar se a universidade está atendendo os desejos da sociedade (região em que está inserida). Neste caso, House (2000), diz que este modelo de avaliação está sustentado pela ética subjetivista e pela epistemologia objetivista, o que implica tornar a avaliação puramente quantitativa e utilitarista, fazendo parte de um controle para manter a ordem. Neste caso, o poder é centralizado no avaliador que busca, a partir de dados quantitativos, verificar a qualidade do produto e seus resultados. A partir destes pontos divergentes, pode-se chegar à convergência, que se dará com a avaliação independente. O que chamo aqui de avaliação independente, está em consonância com a concepção da autora Belloni (2000):

A avaliação independente, mas apoiada diretamente pelas IES e pelo governo, está voltada para objetivos e metas mais abrangentes e complexos, que ultrapassam o cumprimento de requisitos e normas legais, e voltam-se para a redefinição dos papéis e objetivos da universidade, no contexto social e científico no qual está inserida. (BELLONI, 2000, p. 56)

Discutindo a questão social da avaliação, esta autora afirma que a avaliação institucional deve ser consolidada nas IES, a partir do tripé: avaliação independente, autonomia universitária e garantia de financiamento. Assim, a avaliação será um processo sistemático de reflexão e ação que contribui para o repensar da missão, do papel ou função da universidade, com vistas às mudanças no interior da universidade, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, construindo o conhecimento para transformação da sociedade. Será também um mecanismo de superação do isolamento político da universidade, contribuindo para uma aproximação e integração com os setores sociais, discutindo os problemas sociais, econômicos, culturais, os avanços tecnológicos, na busca de colocar o homem como sujeito que se relaciona com as mudanças, sendo ativo no processo de construção, buscando assim qualidade de vida para a sociedade. Considero o programa PAIUB sustentado nesta perspectiva.

Segundo os docentes, quando se levantam estas questões sobre avaliação institucional, corre-se atrás da problemática primordial e fundamental para qualquer

organização ou instituição pública que é a qualidade. A partir do desenvolvimento das atividades acadêmicas, busca-se oferecer serviços de qualidade, para promover a cultura, o conhecimento, a arte, a técnica, enfim, para fazer com que realmente a sociedade se desenvolva de uma forma humana. Para isso, a universidade tem uma proposta pedagógica, um projeto institucional. A avaliação deve estar necessariamente vinculada a esta proposta de universidade. Assim, não é possível discutir avaliação sem discutir a universidade, e não é possível pensar essas questões individualmente. A discussão da avaliação deve envolver todas as pessoas que participam da vida da universidade, da sua construção e da elaboração de suas propostas. A avaliação é o instrumento que nos permite olhar para aquilo que fazemos, pensar como está sendo feito, verificar o que ainda precisa ser feito, pesquisar no campo da utopia como deveria ser feito.

Outro fato que me chamou a atenção é que, mesmo os professores acreditando que o processo de avaliação deve ser democrático, que não visa a punição, acreditam ser utópico (não realizável), no sentido de sua eficácia depender da participação e do envolvimento de toda comunidade universitária e da sociedade organizada. Acreditam que esta é a avaliação ideal, mas na UNEMAT ainda é um sonho. Percebe-se que a concepção de avaliação dos docentes se aproxima dos princípios de uma avaliação emancipatória proposta por Saul, com enfoque no paradigma da emancipação, isso enquanto teoria, mas na prática não acreditam que seja realizável. Assim, consideram o processo de avaliação emancipatório e democrático necessário, porém utópico¹⁴.

O que a gente vê que é um sonho e que é utópico. Porque a pesar de você Ter uma gama de informações para que você pudesse tomar posição estratégica para o planejamento de aula, de curso, isso não é valorizado porque estes relatórios chegam aos institutos, faculdades e departamentos e são praticamente arquivados, então todo trabalho se torna apenas uma coisa utópica. (Ent. N5)

Os entrevistados acreditam que, para uma avaliação se tornar concreta, realizável e que sirva como instrumento para o planejamento estratégico desde o ensino na graduação até o planejamento do ensino, pesquisa e extensão, teria que partir de uma

¹⁴ Os respondentes referem-se a utópico no sentido de não realizável, no sentido de ideal.

discussão ampla com todos os departamentos, faculdades, até a direção central vinculada à reitoria. As pessoas que fazem a universidade precisam ser humildes o suficiente para estarem abertos a identificação de suas falhas e à necessidade de mudanças no sentido de estar melhorando o que se propõe a fazer. Assim, a avaliação torna-se um processo natural, de consciência individual de cada uma das pessoas que fazem a universidade. Verifica-se, a partir das vozes, que na UNEMAT isso ainda não aconteceu, ainda é um sonho que precisa tornar-se real.

Em uma das entrevistas, estava presente a seguinte fala:

(...) parece ser um sonho pensar a avaliação enquanto processo participativo, se na nossa sociedade ela (a avaliação) ainda é vista como punição e por mais que vem se tentando mudar as práticas de controle, ainda pode demorar para inserir esta nova visão na mentalidade das pessoas na sociedade atual, porque no nosso contexto histórico a avaliação sempre foi regulação, instrumento dos poderosos, punição, retaliação no sentido de punir mesmo e garantir a ordem e a produtividade. (Ent. S7)

Parece existir um ceticismo em relação à concretização de um processo de avaliação participativo. Ainda existe uma desconfiança muito grande em relação à avaliação, muitos ainda vêem a relação avaliador/avaliado de forma linear. O avaliador é sempre o que está revestido de poder para tomar decisões, e nesse sentido a avaliação é vista como instrumento de controle, controle no sentido de vigilância, como diz House (2000), a avaliação tem a função de um cão de guarda. Essa concepção precisa ser superada.

Verificou-se que a concepção dos docentes está voltada para a avaliação, enquanto instrumento que produz conhecimento sobre a instituição possibilitando repensá-la, apesar de não verem esta prática na UNEMAT. Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão da prática pedagógica e administrativa da universidade. Dessa forma, oportuniza a reconstrução da mesma, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber.

Conceber a avaliação, enquanto produtora de conhecimento, é criar uma cultura de avaliação, na qual gestores, docentes e funcionários estarão a cada dia refletindo

sobre suas ações e dinamizando-as na medida em que as executam. O conhecimento é uma construção que se faz na interação, é um processo dialógico. Paulo Freire (2000) explica essa construção em poucas palavras: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo". É neste contexto de produção do conhecimento que estou analisando as concepções de avaliação. A avaliação assim pensada, possibilita uma reflexão e reinvenção conjuntas da ação político-pedagógica, contribuindo para a construção de uma universidade plural, que respeite as mais variadas formas de conhecer, de ser, de agir, de pensar e de viver das pessoas.

Para subsidiar e melhor compreender as concepções de avaliação que tem os docentes da UNEMAT, foi ainda necessário fazer uma aproximação entre as vozes que elucidavam as concepções de avaliação que os docentes desenvolvem com seus alunos em sala de aula, e as concepções de avaliação institucional que estão sendo desenvolvida na e pela universidade.

6.2.2 – Aproximação entre as práticas de avaliação institucional e as práticas de avaliação realizadas pelos docentes em sala de aula

Segundo Belloni (2000), avaliação institucional e avaliação educacional são termos que precisam de uma definição quando se discute avaliação da universidade. Para esta autora, "a avaliação institucional busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social". (idem, p. 40) Assim, a avaliação institucional está no campo macro, refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todas as ações desenvolvidas, tanto no ensino, na pesquisa, na extensão e na administração da universidade. Consideram-se todos os fatores intervenientes na missão, no papel ou função da instituição no contexto social, econômico, político e cultural no qual a universidade está inserida.

Por outro lado temos a avaliação micro, as avaliações realizadas em cada setor da universidade, que definem as especificidades da instituição. Importante se faz aqui definir a avaliação que acontece na sala de aula desenvolvida pelos docentes. Para Belloni (2000), esta avaliação concentra-se na avaliação da aprendizagem ou de desempenho escolar, isto é:

(...) quando um indivíduo ou um grupo é submetido a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidades; refere-se assim a análise de desempenho de indivíduos ou de grupos, seja após uma situação de aprendizagem ou, regularmente, no exercício de uma atividade, em geral, profissional. (BELLONI, 2000, p. 40)

Segundo Saul (2000), a preocupação com a avaliação da aprendizagem, conhecida também como avaliação do rendimento escolar, é uma vertente muito antiga, remonta pelo menos ao início do séc. XX, com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensuração das mudanças comportamentais. Durante mais de duas décadas este enfoque da mensuração predominou nas concepções de avaliação. Na década de 30, a idéia de mensuração é ampliada para os testes padronizados. Este estudo é desenvolvido por Ralph W. Tyler e Smith e incluía uma variedade de procedimentos avaliativos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras medidas para aferir o comportamento dos alunos, em relação aos objetivos previamente formulados, a avaliação se processava mediante objetivos previamente explicitados.

A trajetória da avaliação mostra a influência da filosofia do liberalismo, do utilitarismo, do controle, do autoritarismo no tocante à avaliação em sala de aula, que impregna todo o ambiente acadêmico internacional e mesmo o brasileiro. Essa influência extrapolou a sala de aula, influenciando também as avaliações institucionais que, no Brasil, se iniciaram de forma sistematizada nos anos 70 com a avaliação da Pós-graduação, pela CAPES. Hoffmann (2000), numa pesquisa realizada, a partir das falas e das observações da prática dos professores, analisa que a construção do conhecimento do professor sobre a avaliação se dá, também, no espaço de relações que ele estabelece com seus interlocutores, e nasce de seus mitos e representações. Assim, diz esta autora:

Ao longo de sua história de vida como educando e como educador, ele assimila concepções já postas sobre avaliação, formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexões críticas sobre elas. Não é possível analisar concepções e práticas dos professores isoladas do seu contexto profissional, uma vez que eles sofrem influências decisivas nas instituições onde trabalham. (HOFFMANN, 2000, p.69)

Quando busquei junto aos docentes as relações ou aproximações entre a avaliação institucional da UNEMAT e a avaliação que estes realizam com seus alunos em sala de aula, observei que há uma aproximação entre a concepção de avaliação institucional e a concepção de avaliação realizada pelos docentes em sala de aula. A concepção de avaliação sustentada nos princípios da não punição e não premiação, faz parte do discurso que constantemente está elucidado nas vozes. Os entrevistados concebem o sucesso de um processo de avaliação institucional, a partir dos princípios da não punição, não premiação, pois a avaliação deve ser um processo que visa detectar as falhas para propor mudanças, que é um dos princípios integrantes do PAIUNEMAT. Acreditam que este princípio deve nortear também a avaliação de sala de aula. Mas, elucidam que a avaliação pelo PAIUNEMAT está mais avançada, porque não visa a punição e está acompanhada pelo princípio da adesão voluntária.

A avaliação realizada na sala de aula ainda não alcançou este nível, mas caminha para tal, pois na sala de aula ainda existe um processo impositivo, todos devem obrigatoriamente participar da avaliação ou ficará de dependência (reprovado), portanto, é um processo punitivo e premiativo. Dessa forma, aproximando-se com a prática da avaliação do PROVÃO. Não que os docentes aprovem esta concepção, mas porque há uma exigência do sistema burocrático. Comentam ainda, que *não há êxito no PAIUNEMAT devido ao princípio da adesão voluntária, que os mesmos (docentes) concebem como princípio imprescindível, mas que está muito além das práticas que estamos acostumados e que circundam o contexto da universidade, a imposição.*

Levando em consideração as vozes dos docentes, que esclarecem a metodologia que os mesmos vem utilizando nas suas aulas e no processo avaliativo, o caminho para reverter esta questão está aberto. A maioria dos docentes entrevistados não trabalham com a prova, como instrumento de avaliação do conhecimento, porque a metodologia que utilizam para desenvolver as aulas, somente com a prova, não seria suficiente para

avaliar, pois o conteúdo é trabalhado criticamente a partir de discussões e análises, relacionando a teoria com a prática.

Dessa forma, não dá para avaliar os alunos aplicando somente prova. O professor utiliza a metodologia de trabalho em conjunto, na qual, professor e aluno são sujeitos ativos no processo. Assim, não está presente apenas o ensino-aprendizagem, mas o aprender a aprender e aprender a ensinar. Neste caso, os alunos estudam, fazem exposições a partir de seminários, debates, produção de texto, etc, o professor contribui, tira dúvidas, assim, o próprio processo já é uma avaliação. Trabalha-se, com essa metodologia, a responsabilidade do aluno, que entende a sua ação na sala de aula como uma avaliação.

Para os docentes, a avaliação de sala de aula deve seguir os mesmos princípios da avaliação institucional ou vice-versa, pois qualquer avaliação deve servir para a construção da melhoria do aluno, do ensino ou da instituição, e deve ser trabalhada no caminho da construção do conhecimento. Isto só é possível se o professor estiver realmente construindo em conjunto com o aluno. Os entrevistados acreditam que é difícil trabalhar assim, *às vezes dá vontade jogar tudo de lado e pegar aquelas provas bem tradicionais, porque é um processo mais fácil e o resultado é mais rápido.* (Ent. S4)

O professor, em sala de aula, também precisa respeitar as diferenças, a clientela diversificada que ele tem, levar em consideração as dificuldades de cada um, construindo meios de superação dessas dificuldades. Para isso, é preciso que o professor possibilite a participação efetiva dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, alguns docentes demonstraram que no primeiro dia de aula negociam com os alunos as formas, critérios e os instrumentos de avaliação. Não existe nada de sobrenatural na avaliação, todos têm condição de participar e dar opinião. Este é um ponto comum entre o PAIUNEMAT e a avaliação desenvolvida em sala de aula, e que deve buscar a participação e o diálogo entre avaliador e avaliado. *Nesse ponto incide o maior problema da avaliação na sala de aula, quando o professor oportuniza as discussões sobre o processo de avaliação das aulas poucos alunos participam e na universidade quando o processo de discussão é aberto a toda comunidade universitária, o mesmo acontece.*

A questão da participação abordada pelos docentes apresenta-se como uma necessidade, algo a ser conquistado, e ainda não é uma prática na UNEMAT. As unidades que promovem o ensino, a pesquisa e a extensão não têm uma prática de diálogo constante a respeito das suas ações e nem da universidade como um todo. Mesmo afirmando que a participação, o diálogo, a não punição e a não premiação são princípios que devem acompanhar a avaliação, na prática são poucas as experiências que estão coerentes com estes princípios. O que leva cada pessoa individualmente a desenvolver seus métodos, seus critérios, sua forma individualizada de trabalhar. Cada um acredita que está fazendo melhor que o outro, e a universidade vai caminhando para um individualismo exacerbado que não contribui para o crescimento nem do aluno, nem do professor, nem do funcionário e muito menos da universidade.

Segundo Hoffmann, no caso da avaliação educacional, esta competitividade impede a solidariedade, a união, os diálogos francos e abertos, a autenticidade e ainda contribui para o mascaramento da avaliação. As pessoas têm medo de expor suas deficiências, suas dificuldades, seus problemas profissionais, pois não confiam nos outros que estão a sua volta como pessoas que estão dispostas a contribuir, não trocam experiências porque temem os rótulos de "ruins", "péssimos". Para a autora:

Sem dúvida, são práticas que exacerbam a competitividade e a diferença entre grupos, que sugerem a rotulação pelos professores das turmas de melhores e/ou piores, mais e menos "adiantadas" e/ou "comportadas" que restringe os jovens a ser amigos de poucos. Não é de estranhar o silêncio dos alunos com mais dificuldades, rotulados pelos colegas e "conhecidos" pelos professores. O mesmo silêncio gerado pela resistência entre professores de diferentes séries e graus sobre suas hipóteses, a uma discussão franca e aberta sobre entendimentos e desentendimentos em suas áreas e/ou questões de atitudes dos alunos. (HOFFMANN, 2000, p.24)

As respostas dos participantes deste estudo demonstram que, no plano ideal existe uma aproximação muito grande entre a concepção de avaliação institucional e avaliação de sala de aula. As concepções e os princípios que devem nortear as avaliações parecem ser os mesmos. A avaliação institucional se dá no campo macro, no qual se consolidam todas as ações da universidade. Na medida em que vão se especificando as ações, caminha-se para uma avaliação micro. O que acontece em sala

de aula é a aplicação de um instrumento no campo micro, mas que na soma dessas intenções, dessas propostas de avaliação, teríamos uma avaliação mais ampla que seria a avaliação institucional. Para que se proceda à análise dos problemas intervenientes no ensino, deve-se proceder à análise dos fatores internos e externos da universidade, e observar qual a influência destes fatores na sala de aula. O mesmo deve acontecer, quando se processa uma avaliação macro, deve-se levar em consideração os problemas que surgem nas aulas para compreender e interpretá-los com o fim de buscar a qualidade institucional.

Neste sentido, avaliação institucional e avaliação de aprendizagem estão relacionadas pelas concepções, princípios e objetivos que convergem para a busca da qualidade da instituição como um todo. Para Belloni, pode-se estabelecer algumas aproximações entre estas formas de avaliação que buscam a compreensão da realidade. As duas devem se beneficiar dos mesmos princípios, que são os princípios estudados por Saul, *a avaliação participativa*, especialmente no que se refere aos seus objetivos e à ênfase na participação dos sujeitos integrantes da instituição a ser avaliada.

6.2.3 - Princípios que devem sustentar a avaliação institucional

Para identificar e caracterizar as concepções de avaliação institucional dos docentes, fez-se necessário compreender os princípios que, segundo os mesmos (docentes entrevistados) devem sustentar o processo de avaliação institucional. Os docentes entrevistados que já conheciam o PAIUNEMAT, mencionaram os princípios do PAIUB, que dão sustentação ao PAIUNEMAT, como fundamentais para o processo de avaliação, mas acreditam que estes princípios estão incompletos. É preciso caminhar para além, é necessário tomar como princípio primordial a responsabilidade social, na qual alunos, professores, funcionários, gestores alcancem o nível de responsabilidade social que os leve a uma reflexão, a pensar e a participar de todo mecanismo de avaliação.

Outros princípios que também foram apontados com muita frequência são: a verdade, a autenticidade, a ética, o compromisso e o respeito mútuo. Quando os docentes mencionavam estes princípios, eles mesmos questionavam, se estamos preparados, hoje na UNEMAT, para exercer uma avaliação séria, comprometida, desarraigada de grupos ideológicos, com o único objetivo de fazer crescer a universidade. Seria fundamental que as pessoas, que fazem parte do processo avaliativo, pudessem se colocar no processo sem nenhum tipo de mascaramento da realidade, conceber a avaliação como não punição e não temer a realidade que temos, sustentar-se realmente no princípio da ética, nos princípios que House (2000) aponta como necessários para uma avaliação confiável, como a clareza, a veracidade, a igualdade, a justiça e a equidade, sem estar favorecendo grupos ou facções.

Outro princípio bastante apontado pelos entrevistados foi o da democracia, não como uma liberdade desordenada a que todo mundo tem o direito de fazer e dizer o que pensa sem muito rigor ou sem muito critério ou sem nenhum rigor, mas a democracia que permite a co-responsabilidade. Democracia é fundamentalmente co-responsabilidade, não dá para discutir avaliação sem discutir a responsabilidade de todos. Democratizar significa garantir que todos possam participar do processo de elaboração, execução do projeto institucional da universidade, mas que também possam participar, com responsabilidade, da avaliação deste projeto, buscando a qualidade e melhoria das ações desenvolvidas.

Transcrevo abaixo algumas vozes que elucidam esses princípios:

"(...) Esses princípios para mim são fundamentais, exemplo: não punição, não premiação, o princípio da integração, da globalidade no processo de avaliação, da transparência, da democracia, da participação livre, mas nós temos que ir além deles, o princípio da responsabilidade, que eu chamo de princípio da responsabilidade social."(Ent. D1)

"O avaliador pode ser democrático ou autoritário. (...) se avalia a competência, a responsabilidade, o compromisso". (Ent. L2)

"Eu penso sempre na avaliação nesse sentido aí, profunda, detectando todas as falhas, (...) mas nesse sentido da construção e não da punição". (Ent. S4)

"Nós tentamos passar pelo princípio da globalidade, todos deveriam participar, (...) primar pela imparcialidade o que seria em poucas palavras a não punição" (Ent. N5)

"Acho que primeiro na verdade, na ética, no compromisso, no respeito mútuo, a gente fica até grilado um pouco, será que nós estamos preparados hoje dentro da universidade para exercer um avaliação séria, será que dentro da universidade existe realmente pessoas comprometidas e interessadas em fazer um trabalho sério de avaliação com o único objetivo de fazer crescer a universidade?"(Ent. S7)

"Acho que o primeiro princípio seria o da autenticidade. (...)Um outro princípio que eu julgo que seria importante é o da liberdade, autonomia, (...) um último eu colocaria a democracia (...) que é fundamentalmente corresponsabilidade". (Ent. V9)

"O principal que eu acho é a ética". (Ent.G11)

"(...) como princípio fundamental nesta questão que a avaliação não seja encarada como punição". (Ent.D12)

Quero destacar, das vozes acima, os princípios elucidados, bem como as concepções de avaliação dos respondentes, sustentados discursivamente nos princípios da avaliação emancipatória, mas por outro lado, percebe-se um descrédito dos docentes em relação à prática da avaliação sustentada nos princípios éticos, no compromisso com as questões públicas e não privadas e no respeito mútuo. Elucidam dúvidas, questionando: *Será que nós estamos preparados hoje dentro da universidade para exercer uma avaliação séria? Será que dentro da universidade existem realmente pessoas comprometidas e interessadas em fazer um trabalho sério de avaliação com o único objetivo de fazer crescer a universidade?* (Ent. S7)

No próximo capítulo, estarei explicitando os comportamentos de resistência e o silêncio dos docentes da UNEMAT frente ao processo de avaliação.

CAPÍTULO 7

A RESISTÊNCIA E O SILÊNCIO DOS DOCENTES FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O silêncio é uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida. (SANTOS, 2000, p. 30)

A não participação, o não envolvimento, o desinteresse e a resistência são formas que apresentam o silêncio dos docentes frente ao processo de avaliação institucional da UNEMAT. Estas questões foram os pontos que mais tencionaram esta investigação.

Foi elucidado nas vozes dos docentes, que *o sucesso de um processo de avaliação institucional depende do envolvimento da comunidade*, é difícil ocorrer transformação em um processo de avaliação, no qual poucos docentes estão envolvidos. Uma equipe composta por professores pode coordenar o processo, mas não pode avaliar uma universidade. Como já relatei, através das concepções, princípios e das opiniões sobre o processo de avaliação institucional dos docentes da UNEMAT, foi possível perceber que todos os entrevistados acreditam que a avaliação é necessária dentro da universidade, e é o instrumento que busca rever os pontos negativos e propor melhorias qualitativas. Existe um paradoxo quando analiso os dados presentes nos relatórios do

PAIUNEMAT. Conforme tabela abaixo, no período em que foram aplicados os formulários de avaliação para coleta de dados, do total de 183 professores do *Campus* de Cáceres, apenas 52 responderam, perfazendo um percentual de 28,41%; levando em consideração que a aplicação do formulário foi prevista para todos os docentes. No entanto, não houve adesão dos cursos de História e de Geografia, pois dos oito cursos do *Campus* de Cáceres, apenas 6 (seis) participaram, mostrando que o envolvimento dos docentes não alcançou as expectativas esperadas.

Quadro 4 - Formulários aplicados pelo PAIUNEMAT para coleta de opinião

CURSOS CAMPUS DE CÁCERES	DATA DE APLICAÇÃO	QUESTIONÁRIOS APLICADOS					
		ALUNO			PROFESSOR		
		N.º Alunos matricula dos	Formulá rios respondi dos	Amostra por curso %	N.º Prof.	Formulá rios respondi dos	Amostra por curso %
Letras	12 e 13/05	242	189	78,00	30	15	50,00
Geografia	-	-	-	-	-	-	-
História	-	-	-	-	-	-	-
Pedagogia	07/06/99	260	220	84,61	52	12	23,08
Matemática	08/06/99	174	115	66,09	31	6	19,35
Direito	06/07/99	304	55	18,09	33	9	27,27
C. Biológicas	02/06/99	175	115	65,71	23	4	17,39
C. Contábeis	01/07/99	372	137	36,82	14	6	42,85
SUBTOTAL		3720	1030	27,69	183	52	28,41

Fonte: PAIUNEMAT

Outro dado que me chamou atenção foi o último seminário de avaliação institucional, que aconteceu no *Campus* de Cáceres nos dias 23 a 25 de maio de 2001, com a presença de palestrantes da UFRGS, do CEE-SP, UFF/RJ, professores com muita experiência na área, que proferiram palestras para 10 ou, no máximo, 15 professores, incluindo a Comissão de Avaliação que estava composta de 3 (três) professores. Ou seja, dos 250 professores, existentes hoje no *Campus* de Cáceres apenas, uns 15 estavam presentes. Segundo informação do Coordenador do PAIUNEMAT, o seminário foi muito divulgado, através de encaminhamento de ofícios a todos os cursos, de divulgação nos jornais e murais dos departamentos da Universidade.

Nas entrevistas realizadas, perguntei aos docentes como eles percebiam o envolvimento dos professores da UNEMAT no processo de avaliação institucional. Dos 12 (doze) entrevistados, 10 (dez) avaliam o envolvimento, a participação e o interesse como muito ruim ou quase não há interesse, pouquíssimos se envolvem. Para esses

docentes, não existe uma preocupação com a universidade como um todo, apenas uma preocupação em cada um fazer e executar a sua função. Cada um está voltado para si mesmo, pensa muito em si, no serviço que tem para fazer e acaba não se envolvendo com a universidade. Discutir a avaliação torna-se responsabilidade da equipe que coordena. Existe um individualismo muito grande. Cada um procura apenas desenvolver a sua restrita função e não há compromisso em discutir as questões macro da instituição.

Não existe uma negação de participação, de envolvimento, até porque todos fazem parte da instituição, e não dá para negar a participação, já que ela representa uma peça da engrenagem. Quando os docentes são procurados ou questionados em relação à avaliação, por exemplo, quando participaram desta pesquisa, eles emitem opiniões. Discursivamente, as concepções de avaliação são emancipatórias, acreditam que a avaliação é um processo necessário dentro da instituição e, portanto, não tem como negar a participação. O que não existe é um compromisso com o processo de avaliação, há uma resistência muito grande por parte dos docentes, que são a favor, e acham que deve existir a avaliação, mas não tem tempo disponível para se envolver.

Na avaliação da sala de aula, procuram fazer da melhor maneira possível, mas a avaliação institucional é função da equipe que está responsável e da gestão, e ainda fazem cobranças porque a gestão não está desenvolvendo a avaliação institucional. Veja a transcrição de algumas vozes:

"Com relação ao PROVÃO há todo um esforço dos setores da universidade em participarem no sentido de alcançar recursos programados pela direção do PROVÃO. Com relação ao PAIUNEMAT há quase que um esquecimento do que já foi trabalhado, seus níveis conceituais, seus marcos teóricos e que precisam ser retomados". (Ent. D1)

"Olha, eu não acho que participam. Vou Ter que colocar é uma opinião muito pessoal que os docentes não participam, que não há interesse. Não há interesse em participar". (Ent. L2)

"(...) como a maior parte da sociedade nós também da universidade, somos apáticos, (...) existe uma apatia muito grande, também eu acredito no reflexo histórico (...) e aí a gente não tem participado de quase nada". (Ent. S4)

"Quando se fala em avaliação, eu acho que qualquer um de nós, tanto professores como administradores trememos as bases, nós temos medo, porque a avaliação desde essa cultura a muito tempo arraigada em nós, desde o regime militar a gente tem a avaliação como uma punição. (...) existe uma insegurança dentro da própria UNEMAT em fazer as avaliações. (...) então primeiro precisa mudar a mentalidade desses professores, precisa mudar esse individualismo em relação as avaliações". (Ent. N5)

"(...) pelo menos no curso de Letras eu posso dizer com muita propriedade, a participação dos professores foi mínima, a participação dos alunos sim, quase 90% , os alunos participaram e os

professores não, alguns pegaram o formulário, não voltaram, diziam que não tinham tempo, mil e uma desculpas foram feitas. (...) eu acredito que a gente tem que estar tentando sempre pra que essa mentalidade mude a ponto da gente conquistar o ideal, que todos queiram participar desse processo". (Ent. S7)

"Eu acho que não houve um envolvimento muito grande por parte dos professores, eu acho que como foi a primeira vez o pessoal estava meio duvidoso, será que isso vai dar certo, vai chegar a algum resultado final, então não houve contribuição muito grande". (Ent. R8)

"Eu acho que a preocupação não é só com a participação, mas com a falta de autenticidade, não é uma negação de participar até porque você fica numa situação muito difícil se você diz que não vai participar e também não tem como não participar, eu posso não dar minha opinião, mas eu estou no processo, (...) o problema são as formas sutis de mascaramento que se criam em torno da avaliação". (Ent. V9)

"A questão da participação é uma coisa muito interessante dentro da universidade, olhando os resultados das avaliações feita na universidade, a participação dos professores me parece que está aquém do que se esperava". (Ent. A10)

"Tem professor que não tem noção do que está acontecendo na instituição, infelizmente, não vou generalizar, mas nós temos, nem vou exagerar, dizendo a grande maioria, mas acho que 50%, não tem noção do que significa, tanto é que eles acham que preparar um minicurso para passar no PROVÃO é melhor, quer dizer, que noção de avaliação tem esse professor?" (Ent. G11)

"Bom, em relação ao PROVÃO eu vejo o interesse e a participação dos docentes nesse sentido, preocupados em ter o meu curso, seja lá onde ele tiver vinculado, nota A, B, C quanto mais próximo do A melhor, porque traz o mérito que eu sou bom. (...) mas a participação no processo é muito pequena. (...) Do processo de avaliação PAIUNEMAT muito menor ainda, ainda não há essa preocupação (...) então eu considero que entre zero e dez a participação dos docentes da universidade, aliás de todos os setores da universidade, eu considero três, está muito aquém daquilo que é necessário". (Ent. D12)

Procurei os documentos, publicações em jornais, artigos, enfim, qualquer documento escrito sobre a avaliação da UNEMAT, tanto PROVÃO como PAIUNEMAT, que contemplassem a opinião dos docentes sobre a avaliação, e encontrei apenas uma publicação¹⁵ sobre o PROVÃO, escrito pela Pró-Reitora de Ensino e Extensão, Profa. Vera Maquêa. Outro que não está publicado e nem divulgado, foi o documento que deveria nortear a discussão junto à equipe do PAIUNEMAT, escrito pelo Coordenador do projeto, Prof. Dimas Santana. Não existe nenhuma outra publicação, a não ser os relatórios e boletins emitidos pela equipe PAIUNEMAT. Estes dados demonstram que, mesmo os docentes sabendo da importância da avaliação, concebendo-a como um instrumento necessário, não emitem opiniões publicamente sobre o PROVÃO ou sobre o PAIUNEMAT.

¹⁵ MAQUÊA, Vera. Da necessidade de avaliação: Conselhos Estaduais x Exame nacional dos cursos. Jornal Diário de Cuiabá de 01/08/00.

Dos entrevistados, apenas a Pró-Reitora disse que já publicou artigos sobre avaliação, inclusive mencionou que mesmo escrevendo artigos provocativos, *para ver se as pessoas se tocam com aquilo de alguma maneira, se ofendem, quer dizer se elas reagem de alguma maneira e respondam, mas não existe a resposta, não consigo estabelecer um diálogo sobre essas questões. Isso não acontece só na UNEMAT, mas em todas as universidades do Brasil*". (Ent. V9)

Os dados demonstram que existe uma resistência dos docentes da UNEMAT em relação à avaliação institucional que está sendo desenvolvida - PAIUNEMAT. Pelas opiniões dos docentes, em relação ao PROVÃO e ao PAIUNEMAT, as duas modalidades precisam ser reestruturadas. O PROVÃO não atende às especificidades da UNEMAT, às regionalidades e comete vários equívocos que já foram discutidos. O PAIUNEMAT tem princípios teóricos e filosóficos com os quais os docentes estão de acordo, mas na prática ainda não proporcionou mudanças, não superou as expectativas, não alcançou os resultados esperados. Os entrevistados acreditam que o sucesso da avaliação na UNEMAT, depende da participação e do envolvimento de toda a comunidade acadêmica.

A questão aqui levantada é exatamente o que leva os docentes a resistirem ao processo de avaliação que está em consonância com seus (docentes) conceitos e princípios, a não pronunciarem sobre o PAIUNEMAT ou sobre o PROVÃO, a não colocar a público os equívocos que mencionaram nas entrevistas sobre o PROVÃO, a não procurar a comissão PAIUNEMAT para saber dos resultados da avaliação, a não buscarem um diálogo para implementar o PAIUNEMAT, ou até mesmo construírem outro processo de avaliação mais eficaz, e finalmente o que leva os docentes a resistirem e a silenciarem frente a uma questão que eles mesmos colocam como imprescindível dentro da universidade?

Na tentativa de responder estas questões, vou iniciar apresentando as vozes que elucidam as opiniões dos próprios docentes entrevistados sobre a participação dos docentes com o processo de avaliação institucional. Preocupada com essa questão que mais tencionou esta pesquisa, procurei investigar a que os docentes atribuíam este fato. Observem-se algumas vozes:

"Bom, primeiro (atribui) a toda uma segregação, a uma resistência criada por setores sociais, sindicais, setores no interior das universidades em relação a avaliação de PROVÃO(...) violentada por uma cultura de governo em relação a avaliação, isso gerou um clima desfavorável ao processo de avaliação institucional produzida pela própria universidade". (Ent. D1)

"Eu tenho a impressão que cada um está voltado para si mesmo".(Ent. L2)

"Se a gente pensar nos anos de ditadura, assim onde a maioria dos intelectuais das universidades foram exilados e a gente tem um processo de falta de discussão, foi proibido essa discussão, aí o processo pós-ditadura que a gente também consegue discutir muito pouco, porque a gente começa a viver num regime de democracia que está todo pipocado, as pessoas querem participar de muitos movimentos ao mesmo tempo e na verdade todos os movimentos estão fragilizados (...) e aí dentro da universidade esse reflexo da gente, que acabou sendo formado nesse período, e aí a gente não tem participado". (Ent. S4)

"É um processo histórico". (Ent. N5)

"É uma questão de processo histórico, cultural dentro da nossa sociedade, que na verdade dá medo, toda vez que você vai fazer isso verbal ou escrito você tem medo disso e tá ligado ao medo, não adianta dizer que não, por mais que você queira pousar de uma pessoa extremamente democrática, querer ouvir a verdade, mas a verdade dói, a gente sabe que não somos 100% legal que vai aparecer alguém para dizer a verdade segundo a sua opinião e a gente tem que considerar, então como lidar com essas diferenças? É muito complicado, né? Para o ser humano lidar com isso". (Ent. S7)

"Eu acho que não participam, sei lá, (...) a maioria dos professores não tem um compromisso com o departamento. (...) São raros os professores que tem esse compromisso de estar trabalhando única e exclusivamente na universidade". (Ent. R8)

"Eu acho que seria a imaturidade, mas não a imaturidade no sentido de que as pessoas não tem experiências suficientes para fazer um avaliação séria, eu acho que a imaturidade no sentido de não estarem dispostas a expor mesmo as vísceras da universidade, eu acho que este é o grande problema, é como se fosse uma atitude de auto-defesa". (Ent. V9)

"Eu creio que é um trabalho de mudança de hábito, de procedimentos, (...) existe de certa forma quando se fala em avaliação, isso é observado ainda com certa desconfiança, talvez até descrença, pode ser isso também, mas descrença sobre o efeito da organização positiva desses resultados, não sei, acho que é algo talvez e objeto de uma análise mais profunda". (Ent. A10)

"Sinceridade, eu vejo a falta de compromisso com a instituição, nós temos poucos professores com dedicação exclusiva (...)". (Ent. G11)

"Uma das questões é enxergar a avaliação como um processo punitivo, então é o próprio medo, eu vou ser punido se eu for avaliado, então é uma fuga do processo (...) se o meu conceito for ruim eu perco o meu emprego". (Ent. D12)

A partir dessas vozes, verificou-se que a questão da participação, do interesse e do envolvimento está relacionada com a imaturidade profissional, não que as pessoas não tenham experiências suficientes para encarar a avaliação, mas imaturidade no

sentido de não estarem dispostas a expor seus problemas, suas deficiências, suas vísceras e então o melhor é fugir, mascarar, resistir e até silenciar, como uma atitude de autodefesa.

Verificou-se, nas opiniões sobre o PROVÃO e o PAIUNEMAT, que existe uma desconfiança dos docentes em relação às modalidades de avaliação. Segundo estes docentes, o PROVÃO não atende às especificidades, portanto, é mascarado, preparam-se os alunos, através de cursinhos, que tiram notas boas, mascarando a avaliação. Com o PAIUNEMAT não dá para fazer o mesmo, ele é desenvolvido por colegas da própria universidade, a partir de discussões e opiniões da comunidade acadêmica; assim é melhor resistir e silenciar do que se indispor.

Pelos corredores, com colegas mais próximos, percebe-se que os docentes emitem opiniões. Encontrava-me no intervalo das aulas, na sala dos professores, e ouvi alguns comentários sobre o PAIUNEMAT de uma professora que disse: *esse projeto aí... é um engodo*. Essas discordâncias não vão muito longe, elas não passam de discursos de pequenos grupos, nos corredores, barzinhos, de forma bastante assistemática. Em um dos documentos analisados, com o título "PAIUNEMAT- Breves Considerações", Neves diz:

Gostamos, adoramos, valorizamos, criamos verdadeiros medrosos da avaliação quando praticamos nossas atividades profissionais, entretanto, temos uma eterna ojeriza da possibilidade de sermos avaliados, particularmente os profissionais da educação, principalmente nós, denominados professores. Preferimos optar por falas atravessadas, críticas desprovidas politicamente de um mínimo de ética, ficamos nos famosos "cochichos" no interior dos grupos constituídos por afinidades pessoais, preferimos expor nossas mazelas, nossas dificuldades, nossos "erros", equívocos e interpretações diferenciadas de uma forma rude e irresponsável, que faz brilhar os interesses de governos, de administradores e de captadores de recursos da imprensa que não concordam ou desejam controlar e subordinar a UNEMAT aos seus interesses e propósitos. (NEVES, 2000, p. 3)

O que observei é que, no momento em que o professor expõe a sua opinião, em público sobre a avaliação, há um certo cuidado com o que fala. O que pensa realmente só é transmitido para os outros docentes considerados amigos íntimos. Quando é preciso colocar o problema numa mesa redonda, em um seminário, em debate público, ou em artigo publicado em jornais e revistas, as pessoas vão se omitindo, não porque não têm

opinião, ou não conhecem o assunto, mas porque este é um problema complicado e comprometedor, e dependendo da concepção do avaliador, uns saem prejudicados e outros não. E o resultado é a omissão e a resistência.

Quando é proposto fazer auto-avaliação das nossas ações publicamente, apenas o silêncio fala, as vozes se calam, as angústias que existem em relação à avaliação, as dificuldades de cada um, as fragilidades, a insuficiência diante de determinada questão, o desespero na hora de avaliar o aluno ou de se auto-avaliar, o medo de estar errando e ouvir isto do outro, todo esse sofrimento é silenciado. É difícil expor nossa intimidade. Avaliar é conhecer a si próprio a partir do outro. É difícil expor as angústias em relação à avaliação. No limite, há um desabafo com o amigo de confiança, que não vai comentar o que ouviu e, portanto, não há comprometimento. Os dados da pesquisa mostram que o medo está relacionado com a preocupação de como as pessoas vão usar a fala, *como e para quê serão usados os resultados da avaliação*.

Segundo um entrevistado, *avaliar é desnudar, é mostrar a intimidade, é estar aberto às críticas e sugestões, é ouvir o que o outro tem a dizer sobre o meu trabalho, sobre a minha ação sem tentar me justificar, mas aproveitar para uma auto-avaliação*. (Ent. V9) Dessa forma, não é fácil a aplicação da avaliação. Teoricamente, os conceitos, princípios e até a metodologia da avaliação já estão bastante avançados, são emancipatórios, sustentam modelos que visam a construção, o que se torna um complicador é a prática desta teoria, ou seja, o processo da avaliação que acaba sendo desenvolvido por poucos.

Para os entrevistados há uma desconfiança em relação ao outro, os princípios de cidadania e solidariedade são encobertos. A cultura que está sustentando a prática das avaliações é da insegurança, do medo, antes de pensar no processo de avaliação, perguntamos primeiro: quem está coordenando a avaliação? O que será feito com os resultados? Quem garante que não haverá punição? Na dúvida, é melhor não envolver quando o processo tem adesão voluntária, e quando é obrigatório, é melhor aceitar calado, resignado, porque não tem outra alternativa. Um entrevistado disse o seguinte: *nós, tanto professores como administradores trememos as bases quando se fala na avaliação, temos medo*. (Ent. S7)

Observa-se, nos dados coletados, uma resistência dos docentes em relação às políticas públicas governamentais, construídas historicamente, como foi abordado no Capítulo 2. Se pensarmos no PROVÃO, há uma resistência criada por setores sociais, sindicais e alguns grupos no interior da universidade, por ser uma avaliação governamental. Esse comportamento é consequência da história que retrata as formas de avaliação do governo, apenas com o fim de controlar e regular as ações da educação superior. Segundo os dados, o mesmo aconteceu com o PAIUNEMAT, que trouxe o rótulo do PAIUB/SESU/MEC. Essas resistências às avaliações governamentais criaram um clima desfavorável ao processo de avaliação institucional das universidades pelo PAIUB. Na UNEMAT, a implantação do PAIUNEMAT, referendada pelo PAIUB/SESU/MEC, sustentou e fortaleceu ainda mais as resistências.

A avaliação institucional na UNEMAT é um processo muito recente, e iniciou em atendimento a carta-convite do PAIUB/SESU/MEC, que a princípio causou uma desconfiança na comunidade acadêmica. Como foi a primeira vez e, ainda, com o rótulo do MEC, os docentes estavam meio duvidosos: *será que isso vai dar certo? Será que vai chegar a um resultado final?* (Ent. R8). Existe, quando se fala em avaliação, uma certa desconfiança, talvez até descrença sobre os resultados e mudanças que ela pode desencadear. Numa entrevista, percebi a revolta pela avaliação que não propõe mudanças: *se a avaliação vier apenas para punir, então deixa a universidade do jeito que tá, porque se não vai resolver o problema então não precisa de PROVÃO, não precisa de PAIUNEMAT ou PAIUB, agora se for para fazer uma avaliação, vamos fazer uma avaliação profunda, que dê resultados.* (Ent. S4)

Verificou-se que, em quase todas as entrevistas, foi apontada como uma das causas da pouca participação na avaliação, a questão dos docentes substitutos e daqueles que só tem 20 horas na instituição. Segundo o Reitor, Prof. Dr. Arno Rieder, nós temos um quadro de professores muito reduzido com dedicação exclusiva para a universidade. Temos no nosso quadro pessoas que, para sobreviverem, precisam ter um outro emprego ou tem um outro emprego, apenas complementam sua renda na UNEMAT. A maioria destes tem uma outra atividade profissional fora da universidade, onde trabalham durante o dia todo e à noite vem para a universidade, dá aula e vai embora, sem preocupação com a pesquisa, com a extensão, com os problemas institucionais, pois o seu compromisso maior é com o seu próprio negócio ou com outras empresas.

Esta questão desencadeia uma dificuldade com relação a um comprometimento mais profundo com os interesses institucionais.

Por outro lado, olhando os resultados do PAIUNEMAT, os docentes que têm disponibilidade e dedicação exclusiva também não se comprometem com a avaliação institucional. Numa entrevista um professor disse: *eu considero que entre zero e dez a participação dos docentes, aliás, de todos os setores da universidade eu considero três, está muito aquém daquilo que é necessário, muito, muito, muito mesmo.* (Ent. D12).

Essa pouca participação, esse individualismo, o não envolvimento, o não comprometimento, as resistências, a resignação, a apatia e a segregação levam ao mais extremo comportamento de fuga e de autodefesa que é o silêncio.

Esses conceitos, assim como todos os nossos conceitos, são construídos culturalmente pela história e vão se resignificando com a própria história. A pesquisa apontou uma resistência muito forte ao processo de avaliação PAIUNEMAT e uma resignação ao PROVÃO, comportamentos que demonstram reflexos históricos da sociedade e suas relações com a universidade. Quem contribui com esta análise é Santos que diz que "o silêncio é uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida". (Santos, 2000, p. 30).

Na tentativa de elucidar a questão levantada, desvelou-se nesta pesquisa que as relações de poder estabelecidas entre avaliação, gestores e a comunidade acadêmica também têm contribuído para o afastamento dos docentes do processo avaliativo. O descaso da avaliação na UNEMAT está sendo percebido pelos docentes, que em atitude de autodefesa, medo de repressões, preferem silenciar publicamente e quando emitem opiniões, concordâncias ou discordâncias, estas não passam de comportamentos de resistência, que é uma forma de silêncio.

As opiniões dos docentes são manifestadas apenas nos corredores da universidade, nos barzinhos, entre amigos, ou grupos com afinidades, e apenas contribuem para confirmar suas resistências. Conforme Orlandi (1997), esta é uma forma de silêncio político que está presente nas relações de dominação e de opressão. Nestas relações, a retórica do oprimido é a da resistência.

No caso da avaliação, encontramos as relações entre avaliador e avaliado. Freire (2000, p. 173) corrobora com esta idéia, comentando sobre a "cultura do silêncio" e

afirma que esta se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante, vêm realizando sua experiência de "quase-coisa".

7.1 – O poder político interno da UNEMAT e as relações estabelecidas com a avaliação institucional.

Quero insistir uma vez mais na idéia de que a avaliação institucional faz parte de uma agenda que ultrapassa amplamente os limites estritos de uma universidade. Um processo avaliativo que se desenvolve no interior de uma instituição educativa, protagonizado por ela mesma ou pelo Estado, se insere necessariamente num campo de significação muito mais amplo que o âmbito dessa instituição em causa. Tem, portanto, interesse público e social. Insere-se num campo de contradições e disputas de significações, valores e concepções de universidade, de educação, de sociedade, de futuro. Para além da camada superficial da técnica e seus aspectos formais e operacionais, a avaliação tem essencialmente uma significação de fundo ético-político. (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 67)

Com estas palavras de Dias Sobrinho, inicio a apresentação e discussão das vozes dos docentes sobre o poder legitimado pela gestão da UNEMAT à avaliação institucional. Reafirmo que a avaliação, enquanto técnica operacional, pode ser competente, mas somente a ação política é capaz de legitimar o processo de avaliação numa instituição. Nesse sentido, faz-se necessário analisar as vozes que elucidam a importância estratégica e a política do PAIUNEMAT para a UNEMAT e quanto poder foi conferido à avaliação, entendendo que sem o poder político a avaliação perde a sua referencialidade.

Como mencionei nos capítulos anteriores, o PAIUNEMAT desenvolveu as suas ações em um contexto complexo em que acontecia a implantação do Exame Nacional de Cursos – PROVÃO. Assim, nesse período e ainda hoje a comunidade universitária vivencia duas modalidades de avaliação, o PROVÃO e o PAIUNEMAT. O PROVÃO, foi implantado e legitimado politicamente por organismos governamentais, com o objetivo de controlar as ações da universidade sob a ótica de governo, numa visão

política limitada que atrela o financiamento e o credenciamento das instituições de educação superior à avaliação institucional. Em meio às ações impostas pelo PROVÃO, acontecem também as ações do PAIUNEMAT, sustentadas pelos princípios do PAIUB, que tem como objetivo fundamental construir conhecimento sobre a instituição, valorizando a sua história. A política do INEP/SESU/MEC para a avaliação institucional sustentou o PROVÃO e enfraqueceu o PAIUB, o que levou também ao enfraquecimento do PAIUNEMAT, desde a questão dos recursos financeiros, passando pela legitimação legal, discursiva e prática do INEP.

A UNEMAT, entendendo a necessidade de um processo de avaliação, que respeitasse as suas regionalidades e que pudesse com esta avaliação contrapor aos resultados do PROVÃO, mesmo sem financiamento, resolveu dar continuidade ao processo de auto-avaliação, como um mecanismo sério e importante para a construção e consolidação da instituição. Nesse momento de crise, em que o PAIUB foi enfraquecido e perdeu a legitimidade política do MEC, o PAIUNEMAT subsistiu e continuou em busca de melhorias que contribuíssem para o redesenho da UNEMAT.

O caminho percorrido pela avaliação institucional da UNEMAT tem sido árduo e complexo no que diz respeito à legitimidade política. Tomar a decisão de dar continuidade ao processo de avaliação pelo PAIUNEMAT não foi suficiente para colocá-lo no trilho da universidade, enquanto prioridade. Tomando as vozes dos docentes sobre estas questões, foi possível observar que nem o PAIUNEMAT, nem o PROVÃO atenderam às expectativas da comunidade, ou seja, não implementaram melhorias. Não basta detectar, é preciso ação. Do PROVÃO não se esperava muito, mas do PAIUNEMAT, muitas expectativas foram suscitadas, era considerado o mecanismo de mudança, o mediador nas relações universidade/sociedade. Os dados desta pesquisa mostram que houve muitas expectativas e poucos resultados. Segundo os documentos analisados, muitos foram os dados disponibilizados pelo PAIUNEMAT aos gestores¹⁶ que deveriam encaminhar as discussões junto à comunidade acadêmica.

Levanto, aqui, alguns questionamentos que voltam a repensar a avaliação da UNEMAT, a partir das relações políticas que foram estabelecidas no processo. Os dados disponibilizados pelo PAIUNEMAT foram levados em consideração para a definição ou

para a reforma dos currículos dos cursos da instituição? Foram considerados para a elaboração do Plano Plurianual? Tornaram-se públicos a partir dos gestores? A Reitoria, Pró-Reitorias e Assessoria de Planejamento utilizaram estes dados nos seus discursos e exposições junto ao governo e a sociedade em geral? Foi possível ler, entender e interpretar os dados? Os gestores leram e analisaram os dados ou apenas folhearam e guardaram? De todos os dados disponíveis nenhum se configurava em análise? Enfim, quais as relações estabelecidas entre o poder político legitimado na UNEMAT e a avaliação institucional?

Observe algumas vozes dos entrevistados sobre essas questões.

“(…) O que se observou é que mesmo fazendo todo esse trabalho, até então não se obteve resultado algum, então hoje, apesar de termos uma vasta documentação para pesquisa (…) nós vemos o seguinte que estes documentários estão sendo mal utilizados, estão sendo engavetados e guardados” (Ent. N5).

“(…) me preocupo que as vezes a avaliação tenha sido muito mais voltada a questão pedagógica. Nós temos que ter também a avaliação de gestão porque eu entendo que a gestão possibilita as atividades do pedagógico e às vezes esse pedagógico fica parado ou às vezes tem um desenvolvimento menor, ou de certa forma não eficaz porque a gestão não está dando condições para ele funcionar (…) eu acredito que são reuniões, são encontros em que a participação das pessoas é muito pequena, começando pelos gestores da instituição”. (Ent. D12)

“(…) Eu vejo o PAIUNEMAT hoje como um dos maiores e um dos melhores programas no interior da universidade. Uma pena que não é valorizado”. (Dm)

“(…) as informações contempladas seriam banco de dados para o planejamento, até então isso não aconteceu”. (Ent. N5)

“(…) Eu acredito que nós falhamos muito (…) não sei se falta de pessoal, não sei se falta de recursos, eu acho que as duas coisas e outras podem ter surgido”. (Ent. S7)

“(…) Em relação ao PAIUNEMAT ele precisa avançar ainda acerca da disponibilização de recursos financeiros”. (Ent. D1)

“(…) Se estamos pensando em construir uma universidade e pensando mesmo na melhoria desta universidade, a gente deveria pegar com seriedade os resultados da avaliação, eu acho que isso não aconteceu. (Ent. S4)

“(…) Nós temos aí em torno de seis campi que praticamente passou despercebido estes estudos, mesmo as direções de instituto que receberam estes relatórios, a administração dos departamentos, o que acabam fazendo? Jogavam para as gavetas.” (Ent. N5)

“(…) Havia uma expectativa da gente conseguir que ele provocasse de uma forma mais rápida a absorção da riqueza de dados que ele oferece, entretanto há um espaço ainda para ser trabalhado e

¹⁶ Quando me refiro a gestores estou mencionando a função de Reitor e suas respectivas Assessorias, Pró-reitores, Diretores de Instituto e ou/ Faculdades, Coordenadores dos Campi, Chefes de Departamentos e chefes de Setores.

ser absorvido pelos nossos gestores que estão lá na ponta, no nosso caso seria em nível de departamento junto com os professores passarem a utilizar as informações disponibilizadas pelo PAIUNEMAT. (Ent. A10)

“(…) as pessoas não têm dado a devida importância ao processo, uma vez que não tem dado essa devida importância, a consequência é não há mudança, se não há importância não há mudança”. (Ent. D12)

“Eu tenho uma única discordância da avaliação institucional em todas as universidades, elas são mal utilizadas para o processo de planejamento da universidade”. (Ent. D1)

“(…) há um descaso com a educação no geral, um dos reflexos deste descaso é o nosso salário, você fica seis anos com um salário que nunca aumentou, você quer dar uma aula bem dada, não tem estrutura, não tem laboratório, isso contribui para a apatia. (...) mas eu acredito que a gente tem que opinar mesmo, ir além do dito". (Ent. S4)

Retomando os questionamentos feitos e analisando as vozes dos docentes, parece ter havido um certo descaso com os resultados emitidos pelo PAIUNEMAT, o que, também, parece ter sido confirmado nas análises dos documentos. Há um esforço muito grande da equipe PAIUNEMAT em desenvolver as atividades propostas e desencadear a auto-avaliação na UNEMAT. Muitas foram as dificuldades enfrentadas para se chegar a emissão dos relatórios/dados da instituição. Segundo o relatório do PAIUNEMAT-2000, entre essas dificuldades destacam-se: o distanciamento entre planejamento e avaliação, falta de priorização por parte dos gestores, trocas constantes das pessoas que trabalham na comissão PAIUNEMAT, falta de recursos financeiros, falta de equipamentos de informática e de infra-estrutura, e de comunicação entre PAIUNEMAT e Gestores.

A partir das vozes elucidadas, levanto outro questionamento: na prática, que legitimidade política foi conferida à avaliação? Os discursos apontam para a importância da avaliação como instrumento que busca repensar as ações da universidade, mas na prática parece haver um certo esquecimento em desencadear o processo de avaliação, enquanto redimensionador das ações de ensino, pesquisa, extensão e administração. Se a avaliação é considerada tão importante, por que não é explorada nos discursos, nas falas e nas discussões dos gestores junto à comunidade e junto ao governo? Ou: o PAIUNEMAT não é o processo de avaliação esperado pelos gestores? E se não o é, por que não se discute a questão?

Observa-se que o PAIUNEMAT foi mais um projeto aprovado pelo CONSUNI, apenas mais um e não se definiu nem a sua vinculação, é muito mais um projeto do

discurso da modernização do que de mudança. Segundo o Relatório PAIUNEMAT (2000):

Para que o projeto tenha maior êxito, existe necessidade de que o mesmo seja contemplado como parte integrante da estrutura da universidade, no sentido de estabelecer-se previsões orçamentárias suficientes para cobrir todo o processo e que os resultados obtidos da avaliação dos cursos de graduação sejam levados em consideração para a tomada de medidas de caráter acadêmico. (Relatório PAIUNEMAT, 2000)

Analiso essas questões sob quatro enfoques: o primeiro está relacionado ao distanciamento entre o PAIUNEMAT e Planejamento; segundo, a distribuição espacial e territorial dos *Campi*; terceiro, o fluxo de comunicação entre a comissão PAIUNEMAT, Universidade e Gestores; e por último, as dificuldades de operacionalização técnica do processo de avaliação.

7.1.1 – Distanciamento entre Avaliação Institucional e Planejamento

A partir das vozes dos entrevistados, observa-se que a avaliação está acontecendo desarticulada do planejamento. Os resultados emitidos pelo PAIUNEMAT pouco tem subsidiado na elaboração do planejamento. Há que se considerar que as discussões que emergem hoje no contexto da UNEMAT, principalmente entre os gestores, confirmam a necessidade de uma reestruturação da estrutura organizacional da UNEMAT, contemplando a aproximação da avaliação com o planejamento. Os discursos apontam que avaliação e planejamento devem acontecer conjuntamente, mas, na prática ainda existe o distanciamento da avaliação com o planejamento.

Há que se considerar, ainda, como avanço, a institucionalização do PAIUNEMAT pelo CONSUNI, mas esta institucionalização procedeu-se como qualquer outro projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão. Assim, ele funciona

também no seu “cantinho” e não estabelece as relações políticas necessárias com outros setores.

Luckesi (2000), numa análise realizada sobre as relações avaliação e planejamento, comenta que a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar. Por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção.

O distanciamento entre o planejamento e avaliação leva a conseqüências gravíssimas, impede a construção de propostas com a participação da comunidade e possibilita a imposição de projetos, de normas e ações. Dessa forma, o planejamento é desenvolvido como se tivesse um fim em si mesmo, com a aplicação de técnicas efetivas, como a bem conhecida e propagada metodologia da qualidade total, para obter resultados. Nesta perspectiva, a preocupação dos técnicos de planejamento é buscar o “melhor modelo de projeto”. Os roteiros técnicos da apresentação de projetos sofisticam-se cada vez mais no que se refere às técnicas eficientes, porém, pouco se discute a respeito do significado social e político da ação que está sendo planejada, pouco se discute sobre as opiniões da comunidade universitária. Nesse modelo de planejamento, a avaliação institucional não terá sucesso enquanto processo e sim enquanto produto.

Por mais que haja esforço da equipe de avaliação - PAIUNEMAT em conduzir competentemente o processo operacional e pedagógico da avaliação, ele ainda não passou da construção de muitos dados e informações, ainda não passou de um diagnóstico que não constitui uma auto-avaliação, pois faltou discussão com a comunidade, faltou empenho em buscar os pontos fracos e fortes dos cursos, faltou ação do poder político na utilização destes dados para as tomadas de decisão. Volto a retomar uma fala de Dias Sobrinho não para ser repetitiva, mas para enfatizar que “a avaliação deve ser pedagogicamente competente e politicamente legítima”. Sem a legitimidade política não existe proposta de avaliação por melhor que seja, que logre sucesso e redefina as ações.

7.1.2 - Configuração Espacial e Territorial dos *Campi* X Configuração do Projeto PAIUNEMAT

Quero iniciar esta questão, com a voz do atual reitor, Prof. Arno Rieder:

A adequação da avaliação institucional numa universidade *multicampi*, no caso temos dez campi e hoje temos mais dez núcleos também, onde cada *campi* tem as suas peculiaridades regionais seja sobre o ponto de vista ambiental, cultural enfim e a vida sócio-econômica, existem diferenças grandes, é um desafio grande para a equipe que trabalha com isso, essa adequação são as mesmas que a gente mencionou no PROVÃO, ela pode estar ocorrendo dentro de uma mesma instituição, isso é um desafio para uma universidade *multicampi*. (Ent. A10)

O mapa de Mato Grosso apresentado no capítulo 4, mostra a configuração espacial e territorial ocupada pela UNEMAT, através de seus *campi* espalhados pelo Estado. A sede administrativa da UNEMAT está localizada no município de Cáceres, local onde também está instalado o Projeto de Avaliação Institucional da UNEMAT – PAIUNEMAT. O *Campus* mais próximo da sede tem aproximadamente, 200 Km, e o mais distante, 1.600 Km. Os *Campi* distam da sede aproximadamente, em média 600 Km.

Analisando a estrutura organizacional do PAIUNEMAT, existe atualmente uma comissão composta de 2 (dois) funcionários e 2 (dois) professores, dos quais, um assume a função de coordenação. A equipe é responsável pela execução de todo o processo de avaliação em todos os *campi*. Essa questão precisa ser repensada. Será possível uma equipe de 4 (quatro) pessoas desenvolver a avaliação institucional numa universidade com esta estrutura *multicampi*? Se pensarmos sobre esta questão, procede a preocupação do Reitor. Desenvolver a avaliação numa universidade *multicampi* é realmente um desafio. E com a atual estrutura do PAIUNEMAT, corremos o risco de que a avaliação caia nos mesmos equívocos do PROVÃO.

Os dados apontam que esta centralização da avaliação na sede administrativa e coordenada somente por uma equipe central, tem dificultado a comunicação entre avaliação e *Campi*. O que também tem gerado desconfiança por parte dos docentes, que acabam se esquivando e não se envolvem com a avaliação institucional.

7.1.3 - Fluxo de Comunicação PAIUNEMAT/Gestores/Comunidade -

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. (FREIRE, 2000, p. 125)

Retomando as vozes dos docentes, em relação ao poder político e a avaliação institucional, e entrelaçando estas vozes com as configurações organizacionais da UNEMAT e do projeto PAIUNEMAT, observa-se que o fluxo de comunicação entre PAIUNEMAT/gestores/comunidade se fez com dificuldades. O PAIUNEMAT emitiu os resultados para os chefes de departamentos e os demais gestores, estes esperaram um pelo outro e não houve discussão dos dados com a comunidade acadêmica. Não se definiu e nem se discutiu quem deveria coordenar, encaminhar e acompanhar a discussão junto ao PAIUNEMAT e Comunidade acadêmica. Criou-se um círculo vicioso que não contribuiu para o desencadeamento da auto-avaliação.

Todos os departamentos e os gestores tinham os resultados em mãos. Como transcorreu o fluxo da comunicação? Segundo as vozes dos participantes, partiu do PAIUNEMAT e ficou interditado nas gavetas. Quais as conseqüências? Não houve discussão com a comunidade acadêmica, não houve auto-avaliação, apenas um diagnóstico. A ausência da apresentação e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica, a falta de comunicação entre PAIUNEMAT, comunidade e gestores, levou o PAIUNEMAT a ficar desacreditado frente à comunidade acadêmica, que não se envolveu com a avaliação, o que demonstra que as relações de poder político estabelecidas com o PAIUNEMAT contribuíram para a resistência e os silêncio dos docentes frente à avaliação institucional.

Segundo os professores que integravam a comissão PAIUNEMAT, no período de 2000, a equipe programou a realização de seminários em todos os cursos da UNEMAT fomentando as discussões dos resultados. Segundo a equipe, chegou-se a elaborar cronograma de visitas aos departamentos de todos os *Campi* para realização dos seminários. Esse cronograma junto com o orçamento foi encaminhado para viabilização

de recursos financeiros, mas não havia recursos disponíveis. A distância dos *campi* em relação à sede, elevou muito o orçamento para realização dos seminários e a UNEMAT não tinha recursos disponíveis e nem meios de transporte para locomoção da equipe aos dez *campi* e núcleos. Reporto-me aqui, à fase de sensibilização do PAIUNEMAT, na qual a equipe visitou todos os *Campi* realizando seminários de divulgação com a comunidade, mas isso aconteceu com sucesso, porque se utilizou, à época o único recurso financeiro que o MEC/PAIUB disponibilizou para a UNEMAT realizar a etapa de sensibilização e divulgação da avaliação.

A falta de comunicação, de diálogo, de discussão dificultou as relações entre PAIUNEMAT, gestores e comunidade. Se não há diálogo, não há auto-avaliação nos princípios da emancipação. Segundo Santos (2000), esta só acontece a partir do reconhecimento do outro, enquanto outro capaz de produzir conhecimento, ou seja, nas relações intersubjetivas em que está presente o diálogo e a confiança no outro ou seja, a solidariedade.

7.1.4 – Dificuldades técnico-operacionais da avaliação institucional

O Projeto de Avaliação Institucional da UNEMAT foi elaborado a partir dos princípios teóricos e metodológicos do PAIUB. Assim, conforme a metodologia prevista no PAIUB, iniciou-se a avaliação pela graduação, seguindo as etapas de divulgação e sensibilização, auto-avaliação e avaliação externa.

A auto-avaliação iniciou-se com a realização de um diagnóstico. Para isso, realizou-se um seminário com a presença de representantes de todos os *Campi* e palestrantes externos. Elaborou-se, com a consultoria da Universidade Federal do Pará – UFPA, os instrumentos de coleta de dados, que em razão disso, foram baseados nos instrumentos da UFPA, adequados para a UNEMAT. Os formulários se tornaram extensos, configurados com perguntas abertas e fechadas. O formulário dos alunos

tinha 95 questões; dos professores, 113; dos chefes de departamentos, 49; e dos funcionários, 40 questões.

A elaboração dos instrumentos, a partir da realidade da UFPA, dificultou a construção de um instrumento que atendesse às reais e prioritárias necessidades da UNEMAT, além de ter configurado em um instrumento longo, repetitivo e fora das condições reais da UNEMAT, naquele período. Após a aplicação dos formulários, a equipe PAIUNEMAT, composta à época por 04 professores, 01 funcionário e 03 bolsistas, se encarregou de tabular, sistematizar e elaborar relatórios para cada curso, campus e para a instituição. Para isso, adquiriram, com recursos da UNEMAT, um *software*, elaborado especificamente para tabular os formulários aplicados. Segundo relatório PAIUNEMAT (2000) foram mais de 3000 (três mil) formulários extensos, que foram digitados e processados, para posterior emissão dos relatórios.

Essas dificuldades de operacionalização e condução da avaliação levaram ao desencadeamento de um processo muito lento na emissão dos relatórios pelo PAIUNEMAT. Enquanto isso, o PROVÃO publicava as “notas” que classificavam os cursos e a UNEMAT, o que veio a enfraquecer politicamente ainda mais o PAIUNEMAT.

Considerando as dificuldades apontadas, questiona-se: se cada departamento tivesse elaborado, aplicado e sistematizado, enfim, tivesse desencadeado a sua avaliação sob orientação da equipe do PAIUNEMAT, não teria sido agilizado o processo? Não teria mais envolvimento e maior participação da comunidade? Essa centralização pode contribuir para o silêncio e a resistência dos docentes.

CAPÍTULO 8

ENTRELAÇANDO AS VOZES E TECENDO OS FIOS DO SILÊNCIO

Neste capítulo, pretendo analisar e compreender as vozes elucidadas nos capítulos anteriores, buscando nos teóricos já citados a sustentação para as análises. Estarei explicitando os significados do silêncio dos docentes frente ao processo de avaliação. Como disse nos capítulos anteriores, o PAIUNEMAT é um processo de avaliação desenvolvido na/pela UNEMAT, sustentado pelos princípios do PAIUB/SESU/MEC e financiado com recursos da própria Universidade (UNEMAT) uma vez que o MEC, desde 1998, suspendeu os recursos financeiros para o PAIUB nas universidades estaduais. Para desvelar o significado do silêncio dos docentes frente à avaliação institucional, analisei a concepção de universidade e de avaliação, as opiniões dos docentes sobre o PAIUNEMAT e o PROVÃO e as relações estabelecidas entre o poder político da UNEMAT e a avaliação. A partir destas categorias, foi possível encontrar pistas que possibilitaram analisar e compreender o silêncio que é a questão central desta pesquisa.

8.1 - A subjetivação do silêncio e da resistência dos docentes frente ao processo de avaliação institucional - PAIUNEMAT

Com relação às concepções de avaliação institucional dos docentes pesquisados, há uma consonância entre a missão ou função da universidade com as concepções e princípios de avaliação institucional. Para os docentes a concepção de avaliação é emancipatória, se tomarmos essa concepção a partir do Capítulo 3, no qual discutimos a avaliação como regulação e emancipação. Segundo Saul (2000), Belloni (2000) e Hoffmann (2000), a avaliação emancipatória se pauta pelos princípios da participação e da construção coletiva. Olhando por este prisma, os docentes concebem a avaliação na participação coletiva, enquanto mecanismo que busca o redesenho da universidade. Quando analisamos as opiniões dos docentes sobre o PROVÃO e o PAIUNEMAT e comparamos com a avaliação que os mesmos desenvolvem em sala de aula, essa concepção fica ainda mais explícita.

Para os docentes, a avaliação é um instrumento que visa repensar as ações e deve ser um processo participativo e não imposto, decidido por uma minoria que concentra o poder e toma as decisões que são apenas repassadas como ordem. Mas, mesmo concebendo a avaliação desta forma, não acreditam que este processo acontece na UNEMAT, mesmo acreditando que o PAIUNEMAT teoricamente tem estes princípios (emancipatórios), mas na prática a proposta do PAIUNEMAT não se concretizou, não houve resultados que desencadeassem mudanças como esperavam. Para os docentes, a avaliação que os mesmos concebem como participativa e emancipatória ainda é um sonho, chegam a dizer que é uma utopia.

Pela pesquisa realizada, tanto o PROVÃO como o PAIUNEMAT não estão superando as expectativas da comunidade acadêmica. O PROVÃO é criticado severamente pelos docentes, pela imposição e por não respeitar as especificidades da universidade. Conforme análise feita no Capítulo 3 sobre regulação e emancipação, podemos afirmar, a partir dos dados, que sua proposta é de regulação tanto na teoria como na prática e utiliza conforme House (2000), a ética subjetivista com sustentação na epistemologia objetivista liberal na qual a política é apenas utilitarista. O

PAIUNEMAT é criticado porque não conseguiu a adesão da maioria da comunidade acadêmica, e não atingiu o seu objetivo. A adesão da comunidade acadêmica não aconteceu como se esperava, o que pode ter levado o PAIUNEMAT a estar hoje desacreditado, pois não demonstrou tomada de decisão coletiva, não superou as expectativas da comunidade acadêmica. Portanto, a proposta do PAIUNEMAT teoricamente, é emancipatória, sustentada na ética subjetivista e na epistemologia também subjetivista com uma política pluralista, na qual valoriza-se a diversidade, mas o PAIUNEMAT, na prática, ainda não alcançou esses objetivos.

Percebeu-se que as atividades desenvolvidas na fase de divulgação e sensibilização da avaliação, até a aplicação dos formulários, foram desencadeadas satisfatoriamente. A UNEMAT estava discutindo a construção de um processo de avaliação construído por ela mesma, buscava-se criar uma cultura de avaliação. No auge das discussões, foi implantado obrigatoriamente o PROVÃO que ao contrário do PAIUNEMAT, imediatamente emitiu “resultados”. Classificou os cursos, deu uma “nota” e *rankeou* a universidade, mas não propôs mudança e não teve valor educativo. Neste período e até hoje as atenções estão concentradas no PROVÃO. E o PAIUNEMAT? Dias Sobrinho (2001) discute o fortalecimento das modalidades de avaliação como controle e diz:

Para maior credibilidade e segurança de escolha, os clientes precisam ver os produtos classificados em ordem de qualidade, segundo uma norma previamente formulada. Os *rankings*, porém, não tem valor educativo.

Cabe ainda uma observação importante: onde há uma avaliação externa e controladora bem consolidada, dificilmente prosperam as auto-avaliações formativas. (Dias Sobrinho, 2001, p.15)

A pesquisa ainda apontou que as relações estabelecidas entre o poder político da UNEMAT e a avaliação institucional, de certa maneira parecem ter contribuído para o silêncio dos docentes. Constatou-se que tanto os gestores como a comunidade acadêmica dão importância relativa ao processo avaliativo e a cultura da avaliação parece que ainda não faz parte da prática da UNEMAT. Não basta dizer que a avaliação institucional é importante, são as ações diárias que validarão ou não este discurso. Constatou-se um

distanciamento entre Planejamento e avaliação, o que vem dificultando as tomadas de decisão a partir da avaliação.

Essa relação dicotomizada entre avaliação, gestores e comunidade acadêmica, parece ter favorecido o que se percebeu continuamente nas entrevistas, a pouca participação dos docentes no processo, muitas resistências e indiferença como se o processo estivesse ocorrendo fora deles (docentes). O comportamento de não divulgação dos resultados para debate e discussão, de não utilização dos dados disponibilizados pelo PAIUNEMAT nas reformulações curriculares, a não implementação de mudanças a partir dos relatórios/dados do PAIUNEMAT e de não usá-los como referenciais para o planejamento estratégico da universidade, demonstram que na prática a avaliação institucional ainda não tem sido prioridade na instituição.

Se a avaliação não tem sido prioridade enquanto política da instituição, que poder político pode estar sendo conferido à ela (avaliação)? Nesta questão, House (2000) afirma que uma avaliação democrática está sustentada na difusão de poder, que não se concentra nas mãos de uns ou de alguns, mas é permeado nas relações através das quais os problemas são discutidos “cara a cara” e decididos conjuntamente. Se o poder está concentrado em alguns, não se pode esperar êxito numa avaliação com princípios democráticos e emancipatórios.

Essas questões podem significar o silêncio dos docentes. Pelas opiniões, dá para perceber as dificuldades de comunicação, de operacionalização e condução do PAIUNEMAT, os conflitos nas relações políticas e até as concordâncias e discordâncias, mas estas não passam de conversas e “burburinhos” nos corredores, barzinhos e nos encontros entre amigos, ou seja, não passam de atitudes de resistência, que é uma forma de silêncio político. Esses docentes preferem não se comprometer e nesse caso é melhor silenciar e esperar que as coisas mudem por si só. Esta é uma forma de silêncio político, que segundo Orlandi (1997) está instalado nas relações de dominação, que levam a resistência. Pode ser também um comportamento de autodefesa. A avaliação ainda está sendo colocada numa relação de dominação entre avaliador e avaliado. Essas relações podem levar ao silenciamento dos docentes. Silêncio que, como está sendo demonstrado, está carregado de significado.

8.2 – PAIUNEMAT, Docentes e Gestores em busca da nova ética: a responsabilidade social

Verificou-se que frente a esta situação o princípio da responsabilidade social deve ser perseguido tanto pela comissão PAIUNEMAT, gestores como pelos docentes. A responsabilidade social leva à reflexão, ao pensar e a condução de um processo avaliativo democrático e participativo, porque é um processo que não tem “dono”, ele acontece nas relações intersubjetivas, na qual todos têm voz e vez.

A responsabilidade social, a partir de Santos (2000), está sustentada na ética do conhecimento emancipação, que propõe, ao contrário do liberalismo, uma ética que não está sustentada nem pela ciência e nem pelo utilitarismo, mas pela responsabilidade. A responsabilidade social nos coloca no centro de tudo que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele o ser humano, um grupo social ou a natureza. É a ética que troca o individualismo pela solidariedade, é a ética que não concentra o poder porque confia no outro como sujeito que também produz, é a ética que não pune o erro, mas busca formas alternativas para os acertos.

Constatou-se ainda nesta pesquisa, que os entrevistados demonstram que suas opiniões em relação a avaliação da UNEMAT, não passam de idéias pessoais que estão guardadas, pois não emitem discordâncias ou concordâncias. Há um silenciamento que impede o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da avaliação institucional dentro da universidade.

É preciso, portanto, superar esse silêncio, buscando a construção, como diz Santos, de novas subjetividades capazes de vencer os silêncios e colocar em prática o pilar da emancipação. Não basta ter o conhecimento emancipatório, não basta saber qual a melhor teoria para sustentar uma avaliação, é preciso contar com pessoas que estejam dispostas a usar este conhecimento e transformá-lo em ação. Como diz Santos para conquistar a avaliação enquanto emancipação “é preciso vencer os silêncios, para isso é necessário a construção de novas subjetividades. Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada vale inventar

alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam". (Santos, 1999, p. 333)

Não basta contratar *experts* em assuntos ou reunir os gestores das universidades para elaborar projetos e propostas como o PAIUB, não basta elaborar mega-propostas com princípios emancipatórios, elaborar as políticas públicas com princípios democráticos, como diz House (2000), fundados na ética e na epistemologia subjetivista, se os docentes ou pessoas que vão executar essas propostas não construirão o conhecimento emancipação ou se não vencerem os traumas e os bloqueios deixados pela história, que os impedem de pronunciar contra a hegemonia e os cânones impostos como verdadeiros.

As formas e modalidades de avaliação, segundo House (2000), devem ser discutidas pela comunidade acadêmica de forma participativa desde a sua elaboração, momento em que se estabelecem as normas, as regras, os procedimentos de condução, o que na filosofia do liberalismo é chamado de contrato social. Estas normas devem ser estabelecidas desde o processo técnico-metodológico até as tomadas de decisões, de maneira que todos os envolvidos possam participar ativamente, e isso implica buscar a responsabilidade social tanto de quem avalia como dos avaliados. Essas questões correspondem a um processo de avaliação sustentado na ética e na epistemologia subjetivista, nas quais as relações intersubjetivas acontecem de forma recíproca, tanto avaliador como avaliado desenvolvem o diálogo como forma de buscar as tomadas de decisão, visando o aperfeiçoamento institucional (interesse público), e abandona todas as decisões de caráter pessoal (interesse particular).

Para que se concretize essa idéia, é preciso compreender o silêncio como algo que significa, que tem sentido. Não dá para criar alternativas enclausuradas em nós mesmos, é preciso enfrentar a opressão, o medo da punição, o medo de errar, enfrentar os traumas da fala, da escrita e estar aberto a produzir conhecimento a partir do outro, da reciprocidade. Vencer o medo de estar aberto para críticas é também ter a humildade e sabedoria para criticar. Assim, o princípio da equidade passa pela co-responsabilidade, cooperação acadêmica, pela compreensão solidária, pela comunicação intersubjetiva, pela compreensão de que a educação, como um direito de todos, deve ser também uma tarefa de todos, acrescentando-se, dessa forma, à avaliação institucional o princípio da responsabilidade social sustentado na emancipação.

Para Santos, a emancipação é o pilar da modernidade que não desenvolveu completamente, o que levou à construção de subjetividades resignadas e silenciadas. Hoje, é preciso subjetividades que tomem posse do conhecimento emancipatório. O silêncio dos docentes significa, também, a determinação de um processo histórico-cultural que merece ser discutido.

8.3 - O Processo Histórico e a construção das subjetividades silenciadas

Quando me reporto ao processo histórico de construção dos sujeitos, percebo que os cânones, impostos como verdadeiros, sustentam nossas ações. Ainda que, discursivamente, parecem estar superados, estão guardados como os resquícios da história, do colonialismo e nos acompanham. O silêncio é uma forma de submissão e resignação de comportamentos construídos durante um processo histórico muito vasto que se desenrola em múltiplas dimensões sociais, políticas e culturais. O sujeito subjetivado pela modernidade é aquele que produz racionalmente e constrói estas verdades como necessárias para colocar ordem no mundo, a partir das normas estabelecidas como verdades reguladas por um sistema econômico, onde a concepção fabril ainda permeia a educação escolar, impondo a necessidade de produzir mais em menos tempo. Considero que somos frutos dessa sociedade moderna, na qual o objetivo da escola era disciplinarizar os sujeitos e universalizar as verdades. Fomos formados como docentes submissos.

Em termos de educação, nossa construção se deu no arcabouço dessa sociedade moderna. Ainda temos resquícios dos velhos e enraizados conceitos que nos moldaram. É necessário desvencilharmos desses velhos conceitos, que já estão cristalizados, o que não é fácil, da mesma forma que não é fácil, na prática, romper com o paradigma da avaliação como regulação que visa a verificação da produtividade dos sujeitos e leva ao individualismo e à competitividade.

Se pensarmos no projeto da modernidade (princípios de igualdade, liberdade, autonomia) e analisarmos o contexto atual, os problemas sociais como a fome, a pobreza, a miséria, o desemprego, o analfabetismo, as péssimas condições de moradia, a destruição ecológica, a violência, tudo isso nos leva a crer que o projeto da modernidade não sustentou o seu discurso, e, portanto, não se desenvolveu completamente, mas serviu para promover as desigualdades sociais. O que ficou de tudo isso foram as frustrações e a necessidade de um novo pensar.

Neste sentido, Santos (2000) afirma que no projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O primeiro está sustentado pelo princípio da ordem e o segundo pelo princípio da solidariedade. Estas duas formas de conhecimento estão inscritas no projeto da modernidade, mas a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. E durante muitos anos os sujeitos vivem ainda sob o domínio da regulação, da ordem e, portanto, submissos e resignados diante dos acontecimentos. Santos afirma que:

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (SANTOS, 2000, p. 30).

O domínio do conhecimento-regulação na modernidade, segundo Santos, já são mais de duzentos anos de excesso de regulação, construiu sujeitos submissos, resignados e silenciados. Essa concepção de sujeito construído na modernidade sustenta hoje a base do discurso pedagógico presente nas escolas e nas universidades. Observa-se que a avaliação se insere nessa visão utilitária de conhecimento que tem como objetivo elevar ao máximo a satisfação e o bem-estar da sociedade.

Dessa forma, muitas propostas de intervenção são elaboradas pelos governos, surgem as políticas públicas com o objetivo de intervir na educação, para melhorar a qualidade de vida do povo. Pacotes e mais pacotes de propostas são encaminhados às escolas e universidades pelos governos municipal, estadual e federal. A educação passa a fazer parte dos discursos dos políticos que utilizam chavões como "povo educado reflete

uma sociedade em desenvolvimento", "o progresso vem pela educação", "povo educado, povo feliz". A educação está submersa nos princípios e discursos da modernidade, e reportando às discussões feitas nos três primeiros capítulos, a avaliação institucional foi implantada com o objetivo de verificar se a educação correspondia aos interesses dos governos, se as políticas de ação educacional e social estavam correspondendo às expectativas da sociedade e por isso, a avaliação também carregou e carrega esse discurso moderno. House (2000) afirma que:

O conceito de um procedimento de avaliação formal e público para ajudar a eleger políticas e programas públicos se deriva em si da idéia liberal de eleição. Na medida em que faz referência as classes sociais inferiores ou a todos os cidadãos, também é democrática. Com frequência a eleição de programas e políticas se faz sobre a base das preferências e interesses privados.(...) Os principais enfoques modernos da avaliação dão por suposto a liberdade de eleição. Também pressupõe uma metodologia individualista, uma orientação empírica e um mercado de idéias livre, em que os consumidores "compram" as melhores. Todas são liberais na medida em que se baseiam na concepção da sociedade de mercado, competitiva e individualista. (HOUSE, 2000, p. 133)

Hoffmann (2000) discute a resistência dos docentes frente a avaliação e diz que esta resistência é consequência de práticas competitivas que se estabelecem na escola com as crianças durante toda a sua vida escolar, e afirma que:

Eu ousaria dizer que a competitividade na sociedade encontra uma de suas fortes raízes na formação escolar. Muito cedo, na escola, os alunos aprendem a duvidar dos argumentos dos colegas, a reproduzir apenas as idéias do professor. Muito cedo aprendem a valorizar os que "sabem" e humilhar os que "não sabem," comparando notas obtidas, negando-lhes ajuda em exercícios e tarefas, escolhendo participar do grupo dos que "sabem mais". Idéias diferentes de colegas, fórmulas alternativas para resolver um problema, leituras adicionais ao livro texto ou caderno de aula são desprestigiadas por professores e alunos na expectativa das respostas certas e padronizadas. Outras alternativas, estratégias, ou respostas erradas são preferencialmente omitidas pelo grupo e retificadas imediatamente por quem ousou ser diferente. (HOFFMANN, 2000, p. 23).

Os conceitos foram construídos sobre o arcabouço da modernidade que orienta até hoje as ações da família, da escola e de toda a sociedade. Fomos subjetivados pelo conhecimento-regulação, aprendemos a respeitar as ordens emanadas pelos "poderosos"

sem questioná-las, respeitamos as hierarquias, aceitamos sempre os cânones da modernidade que determinaram os "normais" e "anormais", o "certo" e o "errado" e ainda reproduzimos estes conceitos. Para Hoffmann (2000), a escola produziu os diferentes, e eu acrescento, que a família, a igreja, os grupos sociais enfim a sociedade produziu os diferentes e hoje é necessário ressignificar o diferente como essencial à condição humana, como positivo e desencadeador das relações de cooperação, porque o diferente, enquanto negativo, leva ao individualismo, à competição e à segregação.

Hoje, vive-se uma inquietude, um conflito entre o que é e o que pode vir a ser. É o mundo em crise. Santos denomina essa crise de caos deixado pela modernidade e frente a esse caos há que se reinventar uma saída. Santos (2000) apresenta o paradigma emergente e diz que este não deve estar sustentado só na ciência, mas também no social, por isso ele o denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, que visa procurar um equilíbrio dinâmico entre a regulação e a emancipação que penda para a emancipação. As estratégias apontadas por este autor, para se chegar a este objetivo são a revalorização do caos e da solidariedade como forma de saber. É aceitar o outro como ele é, valorizar as mais variadas formas de ser. É a passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo.

Para Santos, uma das dificuldades em instaurar o conhecimento multicultural é o silêncio. O domínio da ciência moderna, enquanto verdade imposta como conhecimento pronto e acabado, construiu sujeitos resignados que vivem neste marasmo da segregação, silenciados. Os conceitos construídos, durante anos de imposição da ordem, do certo e do normal, contribuíram para a regulação dos modos de viver e de agir das pessoas, o que acarretou a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram considerados objeto do colonialismo ocidental, que foram excluídos do padrão "normal" que a sociedade impôs (os índios, os negros, a própria mulher, os gordos, os analfabetos, etc). Esses povos são todos aqueles que não se enquadram nas regras de "normalidade" que regulam a sociedade. Esses valores universais, impostos pela razão, determinaram uma raça, sexo, classe social como padrão na sociedade. Essas regras e conceitos impostos contribuíram para o silêncio que nos impedem até hoje de nos pronunciar contra essa hegemonia. Para este autor, essa destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as

aspirações dos povos, ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição.

Analisando as vozes elucidadas nesta pesquisa e entrelaçando-as com a teoria de Santos e House e as fundamentações teóricas apresentadas nos três primeiros capítulos, discursivamente os paradigmas da modernidade já estão sendo discutidos e já existe a busca para superação dos mesmos, na universidade. Dessa forma, propostas de avaliação emancipatória são veiculadas no meio acadêmico, como o PAIUB, mas na prática, existem muitos discursos; basta o Estado punir ou premiar, como é o caso do PROVÃO, que muitos voltam à condição de servo, de subserviência. Leite (2000) contribui com esta análise quando diz:

Muitos docentes e outros tantos discentes e técnicos parecem amordaçados, aceitando os processos como se estivessem fora deles, distantes. Parece haver uma ausência de crítica e um esquecimento da história. Nesse momento, o programa PAIUB, por exemplo está em marcha lenta, quase desacelerada. Os reitores que o criaram e incentivaram parece haver desistido de lutar por sua continuidade. (LEITE, 2000, p. 146)

Para os docentes entrevistados, a avaliação institucional da UNEMAT - PAIUNEMAT, sustentada nos princípios do PAIUB, é uma proposta necessária para instaurar a emancipação. Mas, para que esta avaliação se transforme em ação, é preciso, como diz Santos, reinventar uma subjetividade capaz de ousar, de usar e de querer usar essa proposta, para isso, é necessário vencer as resistências e os silêncios. Este autor aponta o caminho para buscar a emancipação e a construção de novas subjetividades, este caminho é pensar o futuro através da utopia.

E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. A minha versão de utopia é, portanto, duplamente relativa. Por um lado, chama a atenção para o que não existe enquanto (contra)parte integrante, mesmo que silenciada, daquilo que existe (...). Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, dado que a sua forma de imaginar o novo é parcialmente constituída por novas combinações e escalas daquilo que existe, e que são, na verdade, quase sempre meros pormenores, pequenos e obscuros, do que realmente existe. (SANTOS, 2000, p. 332)

A utopia que discuto aqui é exatamente esta pensada por Santos, é a que abandona o niilismo e abre caminhos para pensar no horizonte cartografado pelas possibilidades. Para ele, enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e possibilidades e cria alternativas; e enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas. É por isso, que é preciso vencer o silêncio e a resistência. Hoffmann corrobora com esta idéia e diz:

Se o processo avaliativo implicar um olhar valorativo e investigador sobre as diferentes formas de ser e de pensar dos educadores e dos educandos, poderá ultrapassar o individualismo e gerar a cooperação e a interdisciplinaridade na produção do conhecimento escolar. A cooperação envolve o exercício da descentração, a coordenação da diversidade de pontos de vista para se ampliar o entendimento sobre a realidade. A partir de diferentes jeitos de ser dos indivíduos é que se dá, de fato, a fluência da argumentação e contra-argumentação, a superação de enfoques absolutistas. Assim, o diferente concebido como fecundo e positivo passa a encerrar a essência do processo educativo: o diálogo, a compreensão do outro, a solidariedade na produção do saber. O diferente do outro representando o desafio à convivência social, à confrontação de hipóteses, à consistência de argumentação para a produção do saber e a transformação da sociedade. (HOFFMANN, 2000, p. 25)

A avaliação, aqui pensada como utopia, é um processo participativo e dialógico, que acontece a partir do reconhecimento do outro, que só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento. Parece difícil pensar em uma avaliação, na prática, construída nos princípios democráticos, participativos, por meio de um processo dialógico e com reconhecimento do outro. Realmente, na atual conjuntura isso parece sonho e ousadia, mas são possibilidades. Ainda prefiro ser utópica como Santos, a ser niilista. Ainda acredito na comunidade universitária e na sua capacidade de legitimar uma política de Avaliação Institucional emancipatória, que redesenhe a universidade, ultrapassando os limites do mercado, da competição, da produtividade, da eficiência e da eficácia. Nesta perspectiva qualidade não é competitividade, mas solidariedade.

A TENTATIVA DA CONCLUSÃO

O objetivo aqui não é finalizar a busca pela compreensão do silêncio, mas apresentar algumas considerações que poderão subsidiar outros estudos sobre as questões levantadas nesta pesquisa. Compreender o silêncio ultrapassa os sentidos externos do ouvir, falar e ver. É necessário, portanto, ser ousado na tentativa de interpretar os sentidos do trabalho silencioso do homem com a realidade. A unicidade do homem se faz no silêncio. É no silêncio que o homem rompe com o que está dado, pois a liberdade que ultrapassa os limites da dominação se faz no silêncio.

O sentido do silêncio dos docentes frente a avaliação institucional configura-se com o silêncio político estudado por Orlandi (1997). *São os silenciamentos*. Os docentes estão impregnados dos cânones construídos históricos e culturalmente: "pode-se dizer", "não se pode dizer", "é proibido", "não é proibido", "pode-se fazer", "não se pode fazer". Quando existe falta de liberdade para agir nos espaços públicos age-se com a liberdade do silêncio. No caso desta pesquisa, os significados do silêncio podem ser uma manifestação de resistência ao processo de condução da avaliação. Resistência frente ao PAIUNEMAT porque não superou as expectativas da comunidade e frente ao PROVÃO, por ser uma imposição governamental.

Verificou-se, na investigação, que as duas modalidades de avaliação institucional (PAIUNEMAT e PROVÃO) precisam ser implementadas. O PAIUNEMAT precisa ser reestruturado a fim de alcançar o objetivo a que se propõe, que é ser um instrumento de integração universidade/sociedade, para repensar as ações desenvolvidas na busca de

melhorá-las. Ainda pode contribuir para a construção do projeto pedagógico da universidade, buscar a qualidade institucional e proporcionar a transformação social.

Os docentes entrevistados concebem a avaliação institucional da UNEMAT como um processo novo, que ainda está iniciando, precisa continuar porque acreditam ser imprescindível para o crescimento da UNEMAT, mas deve ser implementado. Os dados demonstram que a concepção dos docentes configura-se com a avaliação como emancipação, ou seja, os princípios da não punição, não premiação, adesão voluntária, continuidade são os ideais, mas na UNEMAT ainda não se concretizou, é um sonho que precisa tornar-se real. O PAIUNEMAT é um projeto criado pelo CONSUNI, mas na prática, ainda não se legitimou.

Com relação à questão maior que norteou esta pesquisa, buscou-se, a partir das concepções e das opiniões sobre a universidade e a avaliação institucional da UNEMAT, *compreender os significados do silêncio dos docentes frente à avaliação*. Os dados demonstraram que, os docentes entrevistados conhecem as modalidades de avaliação institucional da UNEMAT, mas pouco se envolvem e pouco participam do processo. Tem suas opiniões, suas concordâncias e discordâncias, como vimos na apresentação e nas análises dos resultados, mas estas não passam de pequenas discussões nos corredores, barzinhos e sempre em pequenos grupos que têm afinidades ou em conversas informais. Há um silêncio no espaço público acadêmico, o que caracteriza atitudes de resistência. As resistências têm sido o maior empecilho para que seja implantada uma cultura de avaliação na UNEMAT.

Verificou-se pouca participação e pouco envolvimento dos docentes no processo de avaliação. Há um esforço muito grande da equipe PAIUNEMAT, que desenvolveu a etapa de sensibilização e a realização da coleta de opiniões para a avaliação, bem como, a emissão dos relatórios/dados. Mas, ainda não há uma relação de confiança, por parte dos docentes com o PAIUB, e conseqüentemente com o PAIUNEMAT. Os docentes temem o que possa ser feito com os resultados da avaliação. Mesmo com o esforço da equipe PAIUNEMAT, esta avaliação não superou as expectativas, não desencadeou as mudanças esperadas. O planejamento da UNEMAT não levou em consideração os resultados da avaliação para replanejar e redesenhar as ações. Os departamentos não discutiram os dados com a comunidade. Os docentes não vêem o PAIUNEMAT como um projeto da universidade e sim como um projeto de gestão.

Constatou-se que os princípios deste projeto (PAIUNEMAT) são os ideais para desencadear uma avaliação, mas na prática não estão sendo executados. O que está acontecendo na prática é que tanto o PAIUNENAT como o PROVÃO tem se tornado uma avaliação que apenas tem feito diagnóstico, os resultados não estão sendo discutidos com a comunidade e não são utilizados para replanejar as ações dos Departamentos, Institutos e/ou Faculdades e de outros setores da universidade.

Constatou-se, ainda, que houve muitas dificuldades de operacionalização das atividades do PAIUNEMAT. Para lembrar, menciono aqui algumas: os formulários aplicados foram muito extensos e descontextualizados, o processo lento de sistematização e emissão dos relatórios/dados, dificuldades de comunicação entre avaliação/gestores/comunidade, dificuldades de financiamento e materiais de informática e de infra-estrutura, trocas constantes de pessoas que trabalhavam na equipe, entre outros.

Essas questões têm provocado um descrédito dos docentes em relação à avaliação. O silêncio dos docentes pode significar uma forma de resistência frente ao processo de avaliação. Os docentes não querendo se indispor com a gestão e nem com colegas que estão se esforçando ao máximo na equipe PAIUNEMAT, se valem de comportamentos de auto-defesa como o silêncio. Como consequência, aparecem o não envolvimento, a não participação e as falas pelos corredores. Esse silêncio assemelha-se ao silêncio político discutido por Orlandi (1997).

O silêncio dos docentes não se configurou como alienação, nem como acomodação. Quando analisei as listas de presença dos seminários que aconteceram na etapa de sensibilização, percebi muito envolvimento dos docentes e discentes. No início da avaliação, as pessoas ficaram animadas, colocaram "fê" no PAIUNEMAT e muitas expectativas foram criadas. Com a continuidade do processo e com a implantação do PROVÃO, o envolvimento tanto dos gestores como da comunidade em relação ao PAIUNEMAT foi diminuindo. Hoje se percebe um descrédito em relação à avaliação institucional.

O silêncio dos docentes tem um significado de resistência a essas questões que estão postas. Significa uma reação à lógica de desenvolvimento da avaliação que não procedeu como acreditavam e não alcançou os resultados e as expectativas que os

docentes imaginavam no seu início. As subjetividades silenciadas foram construídas no processo da avaliação. O silêncio significa um descontentamento ao que está dado.

O silêncio não é diretamente observável, não está disponível à visibilidade, mas ele passa pelas palavras, pelos comportamentos, pelos gestos e só foi possível vislumbrá-lo vivenciando e observando desde as palavras às ações dos docentes e gestores. Segundo Orlandi (1997, p. 37) o silêncio escorre por entre as tramas. Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o pensamento, a introspecção, a contemplação.

O silêncio dos docentes da UNEMAT frente à avaliação institucional tem um sentido de não querer se expor, medo de coerção. Lembro-me aqui de um velho ditado que meus avós já diziam, "quem fala muito dá bom dia para os cavalos". Foi assim que historicamente aprendemos, é melhor calar para não se prejudicar. Segundo Santos (2000), o silêncio é uma construção histórica que se desenrola em múltiplas questões sociais e culturais. Aprendemos a silenciar quando acreditamos que as nossas opiniões incomodam alguém.

Segundo os dados levantados, existe apenas uma publicação que manifesta as concordâncias e as discordâncias dos docentes em relação à avaliação pelo PROVÃO, quanto ao PAIUNEMAT não existe nenhuma. Existe um silêncio que não contribui para o crescimento e o aperfeiçoamento da avaliação. Neste sentido, seria importante retomar a etapa de sensibilização do PAIUNEMAT abrindo debates e discussões para que os docentes emitam suas opiniões sobre a avaliação institucional da UNEMAT e que as mesmas sejam levadas em consideração, a fim de implementar ou talvez até construir uma proposta de avaliação a partir dos princípios do PAIUNEMAT, já que os docentes concebem-nos como necessários para sustentar a avaliação. A avaliação institucional precisa ser entendida como um projeto da comunidade.

A pesquisa apontou que as relações políticas levam ao silenciamento e à resistência. Segundo House numa avaliação democrática é necessária a difusão de poder. Para este autor a difusão de poder contribui para uma avaliação mais democrática e participativa, "a avaliação pública deve ser democrática, equitativa e em último, baseada nos valores mais de equidade, autonomia, imparcialidade e reciprocidade". (House 2000, p. 237). Ainda para Santos (1999, 2000) e House (2000), difundir o poder é pensar uma

nova ética pautada na responsabilidade, o que implica pensar a avaliação sustentada no pilar da emancipação, sustentada na solidariedade e no reconhecimento do outro enquanto capaz de produzir conhecimento. É pensar o outro enquanto sujeito, é sentir-se responsável pelo outro, assim só pode haver emancipação no multiculturalismo, no qual, não existem verdades acabadas, mas uma diversidade que valoriza as mais variadas formas de ser, de viver e de agir das pessoas.

Parece haver uma desconfiança em relação ao outro. A cultura que está sustentando a prática da avaliação é da insegurança e do medo, o que leva ao silêncio. Antes de pensar no processo de avaliação, pergunta-se primeiro quem está coordenando esta avaliação? O que será feito com os resultados? Quem garante que não haverá punição? Na dúvida, é melhor não envolver quando o processo tem adesão voluntária, e quando é obrigatório é melhor aceitar calado, resignado porque não tem outra alternativa. Esse é o sentido que está impregnado no silêncio dos docentes.

Neste estudo apenas iniciei a compreensão do silêncio. A universidade está cheia de silêncio. Segundo Orlandi (1997, p. 46), "pensar o silêncio é um esforço contra a hegemonia do formalismo". Compreender os significados do silêncio é necessário para desvendar como as relações intersubjetivas, que se estabelecem na universidade, estão impregnadas de dominação que levam ao silenciamento e à resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 1998.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 2 ed. ver. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

BELLONI, Isaura. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs). *Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação*. Campinas, SP, Papirus, 1997, p. 21-37.

CARVALHO, Eduardo Búrigo de et al. A Avaliação Institucional - um processo permanente. *Avaliação - Revista RAIES*, Campinas: v.4, n. 4, dez. 1999, p. 67-72.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas. In: *Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*, INEP: Brasília - DF, 2001, P.31-61.
COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. Documento Básico: Uma Posposta Nacional. . *Avaliação Revista RAIES*, ano 1, n.1, julho/96, p. 54-66..

CONTERA, Cristina. Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. *Avaliação - Revista RAIES*. Campinas, v. 5, n.1, mar. 2000, p. 7-18.

COSTA, Maria José Jackson. O Desafio das Universidades diante de um Novo Milênio: a Importância da Avaliação Institucional. Anais do III Workshop de *Avaliação Institucional das Universidades do Nordeste e Norte*, Belém: PROEG/UFPA/SESU/MEC, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996

DIAS SOBRINHO, José; BALSAN, Newton César (orgs). *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. .

DOURADO, Luíz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (orgs). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; 1999.

FRANCO, M.D.P. Comunidade de Conhecimento, pesquisa e formação do Professor de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. *Professor do Ensino Superior- Identidade, docência e Formação*. Brasília, INEP, 2000, p. 61-74.

_____. *Pistas e Questões na elaboração do Projeto de Tese: Categorias* (Documento 2). 2000. (Texto digitado)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOERGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 15-35.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 5.d., Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética Y poder*. 3.ed., MADRI: Ediciones Morata, S. L , 2000.

LEITE, Denise B. C. A Avaliação em Prática. *Avaliação - Revista RAIES*, Campinas, V.1, n. 1, Julho 1996, p. 33-41.

_____; MOROSINI, Marília. Universidade e integração. In MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (orgs). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1992.

_____. Avaliação e Tensões Estado, Universidade e Sociedade na América Latina. *Avaliação - Revista - RAIES*, Campinas: V.2, n. 1 (3), mar 1997, p. 7-17.

_____;MOROSINI, Marília (orgs). *Universidade Futurante: Produção do Ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997

_____;TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (orgs). *Avaliação e Compromisso. Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

_____(org). *Pedagogia Universitária: Conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

_____.Avaliação Institucional e a Produção de Novas Subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis). Insular, 2000, p. 129-147.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação e Relações de Poder: Paiub e exame nacional de cursos. *Avaliação - Revista RAIES - Avaliação*, Campinas, v. 3, n.1, mar. 1998, p. 59-68.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar: Julgamento x Construção?* 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo, SP: Cortez, 2000.

MELO, Darci Barbosa Lira de. Administração e Avaliação Institucional: Antecedentes Históricos e Legislação Reguladora. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1, n 4, jul/dez 1999, p.7-20.

MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise B. C. Avaliação Institucional como um Organizador Qualificado: Na prática é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) et al. *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p.123-147.

_____; LEITE, Denise (orgs). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

_____;FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Educação Superior e Modernidade: O pensamento veiculado na revista Educação Brasileira*. ANPED, 1998.

NEAVE, Guy. The Evaluation of the Higher Education Sisten in France. In: COWEN, Robert. *The Evalution of Higher Education Systems*. London, Kogan Page, 1996.

NEVES, Dimas Santana Souza. *PAIUNEMAT - Breves Considerações*. 2001 (texto digitado).

OLIVEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 4^a ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, Marlene. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

PALHARINI, Francisco de Assis. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. *Avaliação - Revista RAIES*, V. 6, n^o 1(19), março 2001, p 15-26.

RELATÓRIO PAIUNEMAT: *Análise dos Resultados da Etapa de Diagnóstico - 2000* (texto digitado).

REQUENA, Antonio Trinidad. *La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis De La Facultad de Ciencias Políticas y Sociología De La Universidad de Granada*. Granada: Universidade de Granada, 1995.

RIEDER, Arno. *O Impacto de Universidades no Desenvolvimento Integral do Homem*. 2001 (texto digitado).

RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. *Avaliação - Revista RAIES*, Campinas, SP, vol. 6 - n^o 3 (21), set 2001, p. 21-39.

_____. Avaliação Institucional: Construindo Relatórios. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 113-128.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p 149-179.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 5 ed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.).

Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, P. 7-39.

_____. Universidade Pública e Processos de Privatização da Educação Superior: Papéis da avaliação institucional.. *Avaliação - Revista RAIES* . Campinas, V.2, N. 4, dez. 1997, p..57-64.

_____. Avaliação Institucional: Integração e Ação Integradora. *Avaliação Revista RAIES*. Campinas, v.2, n. 2, jun. 1997, p. 19-29

_____. Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa. *Avaliação Revista RAIES*. Campinas, v. 4, n. 3, set. 1999, p.27-50.

_____; RISTOFF, Dilvo I (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000a.

_____, Avaliação e Privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. 2^a ed, Petrópolis - RJ: Vozes, 2000b, p. 61-72..

_____, Avaliação: técnica e ética. *Avaliação Revista RAIES* , Campinas, SP vol. 6 - n^o 3 (21), set 2001, 7-19.

SOUZA, Paulo Renato. Entrevista: o objetivo é a qualidade. *Revista do PROVÃO*, Brasília: MEC, 1996, p. 14-15..

TRINDADE, Hélió. *Apresentação; Projeto de Avaliação Institucional da ANDIFES*. Revista Educación Superior y Sociedad - Vol. 5, n^o 1 y 2 , 1994, 3-29.

_____(org.) et al. *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. 2.ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é Universidade*. 8.ed., São Paulo, SP: 1991.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1- Missão da Universidade.
- 2- Princípios que devem sustentar a avaliação da Universidade.
- 3- Concepção de avaliação institucional.
- 4- Conhecimento sobre as modalidades de avaliação institucional da UNEMAT.
- 5- Opinião sobre o PAIUNEMAT.
- 6- Opinião sobre o PROVÃO.
- 7- Comparação entre o PROVÃO e o PAIUNEMAT, relatando qual dessas modalidades considera mais eficaz para a busca da qualidade da UNEMAT.
- 8- Percepção do PROVÃO na UNEMAT.
- 9- Percepção sobre o PAIUNEMAT.
- 10- Impactos ou mudanças causadas pelo PROVÃO nos cursos.
- 11- Impactos ou mudanças causadas pelo PAIUNEMAT nos cursos.
- 12- Relatos sobre as avaliações que são realizadas em sala de aula, instrumentos e critérios que costuma usar.
- 13- Comparação dessas práticas de avaliação em sala de aula com o PROVÃO e com o PAIUNEMAT.
- 14- Aproximações de práticas de avaliação de sala de aula com o PROVÃO e o PAIUNEMAT.
- 15- Percepção sobre a participação e o interesse dos docentes da UNEMAT frente ao PROVÃO e frente ao PAIUNEMAT.
- 16- Restrições sobre as avaliações institucionais.
- 17- Forma de expressão das concordâncias ou discordâncias em relação às modalidades de avaliação institucional desenvolvidas na e pela UNEMAT.
- 18- Espaço aberto para comentários e acréscimos que julgue necessários em relação à avaliação institucional.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A EXPERIÊNCIA DA UNEMAT -
Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio**

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Porto Alegre
2002