

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Título

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O USO DOS RESULTADOS COMO ESTRATÉGIA
DE (RE)ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO NA UNIVERSIDADE**

Autora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Orientador: Prof^{ra}.Dr^a. Mara Regina Lemes De Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 29/02/2008

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L628a	Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação institucional : o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade / Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Mara Regina Lemes de Sordi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Avaliação institucional. 2. Discussão. 3. Universidade e faculdades. 4. Participação. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-086/BFE
-------	--

Título em inglês : Institutional evaluation: use of results as strategy of (re)organization of discussion spaces in the university

Keywords : Institutional Evaluation ; Discussion; Universities and colleges ; Participation

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Denise Balarine Cavalheiro Leite
Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Prof. Dr. Newton Cesar Balzan
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Data da defesa: 29/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : elizethg@terra.com.br

RESUMO

Objetiva-se compreender a produção e utilização dos resultados derivados dos processos de Avaliação Institucional (A.I), entendendo-os como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão no contexto da universidade. Tomamos como referência o processo de Avaliação desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cujo período de implementação teve início em 1997, sustentado nos princípios do PAIUB. Atualmente, este processo está adequado às leis do SINAES. A pergunta norteadora da pesquisa é: para que tem servido os resultados da A.I? Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa, aplicando, inicialmente, um questionário (por amostragem) aos professores, alunos e funcionários. Constatamos como limites no processo de A.I, a pouca divulgação, discussão e implementação de ações sugeridas pelos resultados e, como avanços, o reconhecimento da comunidade acadêmica de que a avaliação é importante e necessária para obtenção de melhorias. Posteriormente, realizamos grupos focais com uma amostra dos sujeitos participantes, além dos membros da CPA e Chefes de Departamento, buscando entender, aprofundar e desvendar os entraves que distanciam os resultados das tomadas de decisão. Para melhor compreensão, organizamos os resultados da pesquisa em duas grandes categorias. Na primeira, as concepções de avaliação sustentam o viés regulatório, causando temor nos sujeitos sobre “como” e “para que” tais dados serão utilizados. Na segunda, as concepções de avaliação sustentam o viés emancipatório, propiciando aos sujeitos conceberem os resultados como potencializadores da qualidade institucional. Desse modo, torna-se evidente que os resultados da avaliação têm sido usados, porém, em níveis insuficientes ao se considerar os fundamentos da avaliação participativa. As tomadas de decisão também têm se efetivado apenas no nível das mudanças físicas, administrativas e organizacionais. Todavia, as mudanças decorrentes são insuficientes. Tal constatação pode estar relacionada com o fato de que a participação restringe-se, mais intensamente, no preenchimento dos instrumentos para coleta de opiniões. Essa forma de participação é insuficiente para produzir efeitos sobre as práticas e mudanças nas concepções. Concluimos, é necessário repensar as formas de participação, enfatizando o aprender a participar, como forma de alcançar resultados confiáveis nos processos de avaliação. Assim, a CPA e toda instituição poderá utilizá-los como estratégia potencializadora da (re)organização dos espaços de discussão. Esses diálogos podem gerar mudanças de concepções, engendrando novos sujeitos dispostos a usarem os princípios emancipatórios em suas práticas, rompendo com o medo instalado sobre o fim a que se destinam os resultados da avaliação. Portanto, não são os resultados da avaliação que engendrarão as mudanças de concepções de qualidade ou fortalecerão os processos de tomadas de decisão, mas a possibilidade de discuti-los coletivamente, devidamente, referenciados ao projeto pedagógico da instituição.

Palavras-chaves: Avaliação Institucional, Universidade, Uso dos resultados, Participação, Espaços de discussão.

ABSTRACT

We aim to understand the production and utilization of the results derived from the process of Institutional Evaluation (I.E.). We understand them as strategies of (Re)organization of rooms of discussion in university context. We have taken as reference the process of Institutional Evaluation developed by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), which the period of implementation had begun in 1997 and it was based on the PAIUB principles. Nowadays this process is adequate to SINAES lows. The main question of this research is: what are the results of the I.E. for? We have used as methodology a quanti-qualitative approach. We have initially a questionnaire applied (at random) to professors, students and employees. We have attested as limits in the process of I.E. the lack of divulgation, discussion and implementation of some action suggested by the results. We have attested as a forward step the recognition of the academic community toward the importance of evaluation and its need to obtain some gains. Lately, we have made local groups with a sample of participants, members of CPA and Chefs Departments, in order to understand, get deeper and discover the problems that separate the results obtained from the decisions to be taken. In order to have a better understanding, we have organized the results of this research into two big categories. In the first one, the conceptions of evaluation sustain the regulatory point of view, which makes the subjects afraid about “how” and “what for” these dates should be used. In the second, the concepts of evaluation, sustain the emancipator point of view. It offers the subjects to understand the results as something to optimize the institutional quality. This way, it becomes evident that the results of the evaluation has been used but in insufficient levels if we consider the fundamentals of participative evaluation. The decisions taken had been effectuated only in level of physical, administrative and organizational changes. Although the resulting changes had been insufficient, such conclusion can be related to the fact that participation had been restricted, more intensively, to the application of the instruments of collecting opinions, so that this form of participation is insufficient to produce effects over the praxis and changes in conception. We have concluded it is necessary to rethink the ways of participation, to emphasize the learning in participating as a way to reach trustful results in the process of evaluation. It is only this way that CPA and the Institution as a whole could utilize as an optimizer strategy of the (re) organization of the rooms of discussion. Those dialogues can generate changes in conception, putting together new subjects ready to use emancipator principles in their praxis and breaking up with the installed fear about the proposal of the results of evaluation. This way, it is not the results of the evaluation that would put together the changes in quality conception or would make stronger the decisions to be taken but the possibility of discussing them collectively and promptly attached to the pedagogical project of the Institution.

Key-words: Institutional Evaluation; University; Use of results; Participation; Discussion Spaces

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como Os Nossos Pais...

Mas é você
Que ama o passado
E que não vê
É você
Que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem...

Elis Regina
Composição: Belchior

Aos educadores que lidam no campo da avaliação e que ainda não
perderam o desejo de lutar por uma educação e por um mundo melhor.
Resta-nos a esperança.

AGRADECIMENTOS

A DEUS - Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém. Romanos 11:36

Ao meu esposo MESSIAS LUCAS DE LIMA pelo companheirismo, amizade e incentivo em todos os momentos, compreendendo e suprimindo minhas ausências. Você é muito especial.

Aos meus filhos LUCAS DOS SANTOS LIMA e FELIPE DOS SANTOS LIMA que cresceram no meio dos meus livros, acompanhando e vivenciando o meu sucesso e as minhas dificuldades, tentando compreendê-las.

A minha filha KENIA KARLA DOS SANTOS LIMA que deixou saudades eternas e ficará para sempre nas nossas lembranças.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos que me acompanharam nas orações.

A minha orientadora Profa Mara Regina Lemes de Sordi – pelo comprometimento, disponibilidade, paciência e respeito com o processo individualizado de produção do conhecimento. Mais que uma orientadora foi e continuará sendo amiga e companheira de profissão. Esse foi o começo de muitos trabalhos que faremos juntas.

Ao Prof. Luiz Carlos de Freitas – obrigada por atender aos meus pedidos de socorro.

Aos interlocutores dessa pesquisa: Gestores, membros da CPA, Professores, alunos e funcionários da UNEMAT que participaram com opiniões valiosas que me fizeram construir uma análise crítica sobre a Avaliação Institucional.

Aos colegas do grupo LOED/UNICAMP – pelo companheirismo, em especial, a **Ivanete Bellucci** amiga e companheira que nunca mediu esforços em me acolher e atender aos meus pedidos resolvendo os meus problemas em Campinas quando estava longe.

Aos Professores, colegas de serviço e amigos(as): **Ana Maria Di Renzo e Mirami dos Reis**, que fez com dedicação a revisão gramatical; **Heloísa Salles Gentil e Irton Milanesi**, que tiveram paciência em ler os meus escritos, sugerindo e incentivando a continuidade; **José Marcelo Pontes**, estatístico e matemático que discutiu e orientou a elaboração do plano amostral; **Neuso Geraldo**, licenciado em Ciências da computação que construiu o programa informatizado para tabulação e sistematização dos dados.

Aos membros da banca, pelas sugestões e proposições significativas.

Àqueles que não estão aqui citados, mas que torceram pelo meu sucesso.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS:

Quadro 01 – Concepções Paradigmáticas: sentidos e efeitos nas práticas avaliativas.....	36
Quadro 02 – Caracterização das políticas de Avaliação para a educação superior a partir da década de 90 do século passado: PROVÃO, PAIUB e SINAES	70
Quadro 03 – Regimes democráticos: tipologia conceitual segundo Barber (1997)	92
Quadro 04 – Dados da comunidade acadêmica do Campus de Cáceres da UNEMAT no ano 2005/1 que atendem os critérios da pesquisa	112
Quadro 05 – Cálculo do percentual dos alunos, professores e funcionários dos cursos em relação ao total da comunidade do Campus de Cáceres da UNEMAT - MT	114
Quadro 06 – Cálculo da amostra dos alunos, professores e funcionários dos cursos	117
Quadro 07 – Resumo da amostra dos alunos, professores e funcionários dos cursos do Campus de Cáceres da UNEMAT – MT	117
Quadro 08 – Número de questionários distribuídos e respondidos	119
Quadro 09 – Vantagens e Limitações da técnica de grupo focal.....	124
Quadro 10 – Organização dos grupos focais na UNEMAT	125
Quadro 11 – Perfil dos sujeitos que responderam o questionário	128
Quadro 12 – Resultado das questões objetivas sobre a A.I da UNEMAT comuns aos alunos, professores e funcionários	131
Quadro 13 – Resultado das questões objetivas específicas	132
Quadro 14 – Resultado da questão: como vem acontecendo a A.I na UNEMAT	133
Quadro 15 – Resultado da questão: reações da comunidade acadêmica em relação a A. I. da UNEMAT	137
Quadro 16 – Resultado da questão: pontos positivos da A.I. na UNEMAT	140
Quadro 17 – Resultado da questão: pontos negativos da A. I. na UNEMAT	142
Quadro 18 – Resultado da questão: Para que tem servido os resultados da A.I na UNEMAT....	144
Quadro 19 – Resultado da questão: sugestões para melhorar a A.I na UNEMA	147
Quadro 20 – Resultado das categorias evidenciadas nas discussões com grupos focais sobre o processo de A.I da UNEMAT	157
Quadro 21 – Síntese dos entraves encontrados no processo de A.I da UNEMAT.....	195

FIGURAS:

Figura 01 – Síntese do modelo de avaliação proposto por Tyler	19
Figura 02 – Síntese do modelo de avaliação proposto por Cronbach	20
Figura 03 – Distinções entre os enfoques técnico-burocrático e participativo.....	21
Figura 04 – O processo de amostragem estratificada segundo Barbeto	113
Figura 05– Estratificação da amostra da comunidade acadêmica do Campus de Cáceres da UNEMAT	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.I – Avaliação Institucional
A.I.P – Avaliação Institucional Participativa
ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACG – Avaliação dos cursos de Graduação
ADUNEMAT – Associação dos Docentes da UNEMAT
AFESC – Associação dos funcionários da UNEMAT
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior
AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAs – Centro Acadêmico dos Cursos
CEA – Comissão Especial de Avaliação
COAVI/UNEMAT – Coordenadoria de Avaliação Institucional/UNEMAT
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI – Conselho Universitário
COVEST – Comissão de Vestibular
CPA- Comissão Própria de Avaliação
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DIRCA – Divisão de Registro e Controle Acadêmico
ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional dos Cursos
GERES – Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino superior
IES – Instituições de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUNEMAT – Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PROVÃO – Prova Aplicada aos Alunos do último semestre da Graduação
PRPDI/UNEMAT- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento institucional/UNEMAT
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECITEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	07
1.1 – Constituição do Campo da Avaliação e seus determinantes	09
1.1.1 - A avaliação ultrapassa os espaços da sala de aula: surgimento da avaliação institucional.....	12
1.2 – Concepções, princípios, perspectivas e enfoques teóricos que sustentam os diferentes níveis de avaliação	17
1.2.1 - Enfoques de Avaliação	18
1.2.2 – Ética e epistemologia que sustentam os modelos de avaliação e suas derivações políticas, segundo House	29
1.2.3 – Efeitos e Sentidos dos Enfoques de Avaliação	33
1.3 - Delimitação Conceitual de avaliação institucional	36
CAPÍTULO 2 – A UNIVERSIDADE NOS TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	43
2.1 – Contextos da Universidade Brasileira no mundo globalizado e a emergência das políticas de avaliação.....	44
2.2 - Políticas de avaliação Institucional para a Educação Superior Brasileira.....	53
2.2.1 - O Surgimento do Estado Avaliador.....	54
2.2.2 - Conceito de Qualidade como qualidade negociada: Um princípio necessário à prática da avaliação	57
2.2.3 – Políticas de Avaliação para a Educação Superior a partir dos anos de 1990: PAIUB, PROVÃO E SINAES	59
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UMA DAS ALTERNATIVAS DE RECONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS.....	73
3.1 – Espaço Social na perspectiva de Bourdieu, como um campo de Relações Complexas necessário ao processo de avaliação participativa	73
3.2 – Estudando o conceito de emancipação para compreender a avaliação participativa.....	77
3.2.1 – Regulação e Emancipação – A Lógica da Modernidade	77
3.2.2 – Ascensão tecnológica/regulação: A lógica que sobreviveu	79
3.2.3 – Emancipação/libertação: "Tudo que é sólido desmancha no ar"	82
3.2.4 – Reconstruindo a emancipação/libertação.....	85

3.3 – Avaliação institucional participativa: Alternativa de reconstrução das práticas emancipatórias nos espaços sociais universitários.....	91
CAPÍTULO 4 – RECONSTITUINDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	99
4.1 – Contextualizando a UNEMAT como <i>lócus</i> do estudo	99
4.2 – Contextualizando o processo de avaliação institucional da UNEMAT como proposta participativa	101
4.3 – Reconstituindo os caminhos percorridos.....	107
CAPÍTULO 5 – AS VOZES DA COMUNIDADE ACADÊMICA: SENTIDOS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNEMAT	127
5.1 – Apresentação e discussão dos resultados coletados a partir do questionário	127
5.2 – Grupos focais: vozes da UNEMAT em conjunto buscam desvendar o “curto circuito” entre resultados da avaliação institucional e as tomadas de decisão.....	151
5.2.1 – CATEGORIA 1 - A concepção de avaliação está alinhada ao viés regulatório – medo de como os resultados serão utilizados	158
5.2.2 – CATEGORIA 2 – A concepção de avaliação está alinhada ao viés emancipatório como uma necessidade, uma conquista, uma possibilidade de superação.....	179
5.3 – Análises das evidências	188
CAPÍTULO 6 – DOS ENTRAVERES ÀS POSSIBILIDADES: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO	193
6.1 – Análises dos Entraves.....	194
6.2 – Possibilidades e perspectivas: repensando as formas de participação.....	206
MANTENDO O DEBATE.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
DOCUMENTOS ANALISADOS, LEIS E DECRETOS.....	223
APÊNDICE A – carta convite para os participantes do grupo focal.....	225
APÊNDICE B – demonstração do questionário aplicado	226
APÊNDICE C – demonstração dos encontros com os grupos focais	229

INTRODUÇÃO

Vivemos o mundo da contingência no qual as incertezas são predominantes. Os velhos e enraizados conceitos já não atendem mais ao que está emergindo. A universidade precisa responder satisfatoriamente a essas demandas externas, que são diversas e contraditórias, mas não pode abrir mão dos conceitos éticos como justiça, cidadania, solidariedade e cooperação. É nesse contexto incerto e conflituoso que buscamos analisar a universidade, sua função social enquanto produtora de conhecimento técnico sustentado na ética da humanização e os desafios da avaliação institucional.

A sociedade hoje apresenta características marcantes de um cenário complexo e desafiador. Algumas dessas características, marcada pela onda da globalização, podem ser descritas como: o avanço técnico-informacional; o aumento do desemprego, da fome, da violência, da miséria, da desigualdade, da exclusão social; a implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição tanto global quanto pessoal; o surgimento de novas bandeiras de lutas tais como o feminismo, a religiosidade, a luta pelos direitos dos excluídos; a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e estratégia para minimizar a pobreza e o desemprego. É neste contexto que está inserida a universidade contemporânea.

Observamos que, se por um lado, as mudanças provocadas pelo aumento da tecnologia, da internacionalização da economia e da informação são sedutoras, por outro, trouxeram implicações para a escola de diferentes níveis e para a educação superior. Os conceitos, princípios e visões de um mundo globalizado, adepto de uma política neoliberal que prioriza o aumento do capital e incentiva a competitividade e o individualismo, precisam ser objeto de crítica da universidade. Esse é um dilema vivenciado pela universidade, pois, ao mesmo tempo em que ela é central para o desenvolvimento social e econômico, também não pode conformar com as práticas desumanas que a nova ordem impõe. Como lidar com essa contradição é um desafio que precisa ser enfrentado. Essas contradições criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, quanto no interior das próprias universidades.

Não estamos defendendo a universidade presa ao passado, pois, acreditamos que ela precisa acompanhar os avanços tecnológicos, econômicos e sociais que emergiram nos novos tempos, sem perder de vista, porém, que os serviços prestados precisam estar a favor da sociedade e de sua humanização. 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 acadêmicos, sociedade e desenvolvimento científico e tecnológico. Este é um espaço de contradições, onde não prevalece o determinismo individual.

Lembrando Bauman, reafirmamos o dever de nos libertar dessa sociedade com as amarras do neoliberalismo sustentada na globalização, em que os princípios dominantes são os de mercado. O grande problema que enfrentamos é a necessidade de nos libertarmos dessa sociedade que cumpre o que prometeu para apenas uma parte da população. A questão levantada por Bauman é: Queremos nos libertar? A sociedade quer libertar-se? Nesse sentido disse: “ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar”. (Bauman, 2001, p. 25).

O homem está cada vez mais prisioneiro das suas invenções. É preciso construir o "eu" como um terreno de conflito e a subjetividade como um local de libertação; é preciso um discurso de democracia participativa e não somente representativa. Nesse sentido, a avaliação participativa está sendo analisada como uma das alternativas para reconstrução e (re)significação dos espaços de discussão na universidade e busca da emancipação. Santos (2005, p. 11), corrobora com essa análise, ao afirmar que, a “avaliação Participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integram”.

Discutir avaliação institucional, na perspectiva da participação, implica ressignificar os princípios de participação e de democracia; princípios que devem sustentar a avaliação institucional. Ressignificar a democracia abre possibilidade para lidar com a complexidade cultural, social e econômica. Para instaurar a democracia participativa é necessário “querer se libertar” dos conceitos que a nova ordem econômica impõe à sociedade como a competição e o individualismo, princípios fundamentados na ética do mercado.

A discussão dessas questões perpassa pela discussão dos paradigmas de regulação e emancipação construídos na modernidade, sendo que o primeiro “tomou conta” da sociedade. Entender esses conceitos como sustentadores dos enfoques de avaliação é fundamental para compreensão da avaliação institucional participativa como alternativa de reconstrução da emancipação nos espaços universitários. Os sentidos e os efeitos da avaliação dependem das escolhas feitas sobre qual o enfoque sustentará o processo avaliativo. Dessa forma, o conhecimento sobre eles é fundamental no momento de fazermos escolhas.

O interesse em discutir os dilemas da avaliação institucional surgiu a partir das experiências vivenciadas na Coordenação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso (PAIUNEMAT). No início do ano de 1997, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instaurou um processo de Avaliação Institucional a partir da sua comunidade, com princípios participativos. O processo foi implantado atendendo a carta convite do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sustentando-se nos seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos. Enquanto sensibilizávamos a comunidade acadêmica para a importância de desencadearmos um processo de avaliação interno ou de auto-avaliação, implantava-se obrigatoriamente, o Exame Nacional dos Cursos (ENC/PROVÃO). Nesse momento, iniciou nossa inquietação. Assistimos, na UNEMAT, o nascimento e o fortalecimento de uma avaliação rotuladora e punitiva e o enfraquecimento de uma avaliação que começara a ser construída pela própria universidade, de forma participativa.

Os conflitos paradigmáticos se tornaram visíveis no contexto da Universidade. Acompanhamos a decisão de alguns professores em preparar os alunos para fazer o PROVÃO, buscando melhorar a nota do curso. Percebemos, nessa atitude, que se “curvavam” frente a uma modalidade de avaliação que servia apenas para classificar, medir e ranquear. Estávamos 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.

Com esses conflitos e tensões ingressamos no mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciando nossas pesquisas sobre os processos de Avaliação Institucional, desenvolvidos nas e pelas universidades e realizamos o estudo sobre o silêncio dos docentes frente ao Processo de Avaliação Institucional.

Os estudos que realizamos, levou-nos a entender a avaliação como produtora de sentidos e significados, o que nos motivou a questionar os efeitos dos dados produzidos. O que tem sido feito com os resultados da avaliação institucional? Quais os sentidos e os efeitos da avaliação institucional na e para a Universidade? Nesta pesquisa, debruçamos-nos diante dessas questões a fim de fortalecermos a avaliação institucional construída pela universidade.

Nesse sentido, procuramos estudar o problema na realidade imediata da UNEMAT, buscando a (re)significação dos dados aos processos de tomadas de decisão. Parafraseando Vianna, 2002, levantamos questões sobre a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação, contribuindo para o fortalecimento da avaliação institucional participativa.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo compreender como tem sido produzidos e utilizados, pela UNEMAT, os dados, as análises interpretativas e os relatórios produzidos no processo de avaliação institucional, visando torná-los significativos para as tomadas de decisão.

Por essa razão, resolvemos estudar o problema a partir das vozes dos gestores, professores, funcionários, alunos do Campus de Cáceres e dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por representantes da comunidade externa e dos diversos segmentos e dos representantes dos campi da UNEMAT.

Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. As informações e os depoimentos foram coletados a partir da aplicação de um questionário e encontros com cinco grupos focais.

O estudo está organizado em duas partes: a primeira está composta pelos três primeiros capítulos que compõem os fundamentos teóricos para as análises e, a segunda, pelos capítulos quatro, cinco e seis, nos quais apresentamos os resultados e as análises da investigação desenvolvida com a comunidade acadêmica do Campus de Cáceres/UNEMAT. Para melhor compreensão, organizamos a discussão da seguinte forma:

Capítulo 1 – discussão da avaliação como um campo em construção; a constituição do campo da avaliação e seus determinantes; as concepções, princípios, enfoques teóricos e a ética que sustenta os diversos níveis de avaliação, bem como, a delimitação conceitual da avaliação institucional.

Capítulo 2 – análise da universidade nos tempos de globalização e a emergência das políticas de avaliação, mostrando o surgimento do Estado Avaliador; o conceito de qualidade nos princípios de mercado e a qualidade negociada como princípio inarredável da avaliação

participativa, além de analisarmos as Políticas de Avaliação para a educação superior a partir da década de 90 do século passado – PAIUB, PROVÃO, SINAES.

Capítulo 3 – Apresentação da perspectiva da avaliação institucional participativa como alternativa para reconstruir a emancipação nos espaços universitários. Para isso, analisamos o conceito de espaço social, na perspectiva de Bourdieu, como um campo de relações complexas necessário ao processo de avaliação participativa; o conceito de emancipação e regulação como conceitos construídos na modernidade e os fundamentos da avaliação participativa.

Capítulo 4 – Contextualização da UNEMAT e do seu projeto de avaliação institucional como proposta participativa. Ainda, nesse capítulo, reconstituímos os caminhos percorridos, detalhando a metodologia da pesquisa, a aplicação do questionário e o uso da técnica de grupo focal.

Capítulo 5 – Apresentação dos resultados da investigação, analisando o caso da A.I da UNEMAT, a partir das vozes da comunidade acadêmica do Campus de Cáceres evidenciando os sentidos e os efeitos produzidos por este processo.

Capítulo 6 – Discussão dos entraves da avaliação tanto nos aspectos políticos, metodológicos e éticos, quanto intersubjetivos e histórico-culturais e a construção das possibilidades, emergindo a necessidade de repensar as formas de participação.

CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada. (MARX, Karl 1978, p. 17 e 18)

Contextualizar o campo da avaliação faz-se necessário para compreendermos as práticas atuais e as “roupagens” que deram origem a elas. A compreensão histórica não tem o objetivo de conformar-se às práticas atuais, mas compreendê-las como consequência de uma cultura construída historicamente. Dessa forma, pretendemos ultrapassar a mera análise histórica utilizando-a para construirmos outras possibilidades. Parafraseando Marx, nos perguntamos: Estamos construindo a história da avaliação como queremos, ou estamos engendrados pelos resquícios do passado? Acaso, não pegamos emprestadas as “roupagens” das gerações mortas? Qual a roupagem que dá sentido aos processos de avaliação instituídos na educação superior? Essas questões nos remetem a uma análise sobre a constituição do campo da avaliação e seus determinantes. A nosso ver, este campo se constitui de sentidos e significados construídos a partir dos contextos históricos, sociais, econômicos e culturais.

Para além de colocar a avaliação entre o bem e o mal ou o certo e o errado, apresentaremos alguns modelos teóricos e como esses modelos têm sustentado as práticas avaliativas atuais. Analisaremos, ainda, o que escondem os processos avaliativos e como os contextos sociais, econômicos e culturais engendram, predominantemente nos sujeitos, a lógica da submissão, do silenciamento, do individualismo, da competição, da regulação, da classificação que impedem a instauração de práticas avaliativas mais democráticas e participativas. Assim, a avaliação não é um processo neutro desvinculado da realidade social.

Pensar a avaliação implica pensar a lógica econômica do capital e as mudanças sociais que ela provoca e que afeta a vida das pessoas ao construírem suas percepções, sentimentos e atitudes que sustentam suas reações diante dos acontecimentos. Essas reações podem ser de conformação ou transformação, dependendo das construções históricas e ideológicas de cada

pessoa. Afonso (2000, p. 19), afirma que, as “funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas”.

Esta discussão passa, necessariamente, pela discussão de educação. As nossas concepções de avaliação dependem das concepções e visões que temos de mundo, de sociedade e de educação. É por isso, que a avaliação está mergulhada em ambigüidades, tensões e conflitos e não pode produzir certezas ou respostas finais. A avaliação é um caminho que deve ser construído pelos sujeitos a partir das relações interpessoais estabelecidas na coletividade. Parafraseando Dias Sobrinho, reafirmamos: não há um único modelo de avaliação, uma só concepção e nem uma só prática. Falar de avaliação é, necessariamente, tratar de avaliações.

A avaliação permeia os espaços mais elementares da vida humana e está presente em todas as ações, ainda que inconsciente. Como afirma Abramowicz (1998, p. 77), “A experiência de avaliação faz parte de nossa vida. A avaliação em sentido lato é parte da vida cotidiana”. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre vasta gama das atividades humanas, pois, como afirma Dias Sobrinho (2002b p. 17), “a avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”. O desenvolvimento de todos os aspectos da vida humana é cerceado por críticas, sugestões e discussões que envolvem o outro.

Esta interação entre os homens levou às mudanças e transformações políticas, culturais, sociais e econômicas. As ações de criticar, analisar, verificar, classificar, medir, selecionar e buscar melhorias é um processo inerente ao ser humano. Dessa forma, podemos dizer que avaliar não é um processo novo, tampouco está distante do homem; é uma ação oriunda das relações sociais e interpessoais como uma necessidade natural de construção e reconstrução, denominada no campo da avaliação como informal.

Este estudo, porém, focaliza a avaliação formal, planejada e sistematizada, abordando seu surgimento, tensões, concepções e enfoques que sustentam a prática avaliativa. Para atingirmos esse objetivo, discutimos a avaliação como um campo constituído de sentidos e significados que se diferenciam entre si dependendo dos contextos e interesses em disputas. A avaliação, assim pensada, se sustenta na definição de Dias Sobrinho (2002b p. 15): “a avaliação é pluri-referencial. Então complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. (...) Não sendo mono-referencial, se expressa de diferentes modos e constitui distintos modelos”.

Desse modo, apresentaremos, de forma sucinta, a evolução do campo da avaliação, contextualizando as dimensões de aprendizagem, de políticas, programas e projetos sócio-educacionais e de avaliação institucional, refletindo sobre os diferentes níveis, suas funções e aproximações. A seguir, estaremos apresentando os diversos enfoques teóricos que sustentam a prática avaliativa nesses diferentes níveis, os sentidos e os significados da avaliação e, por último, faremos uma delimitação conceitual sobre a avaliação institucional.

1.1 – Constituição do Campo da Avaliação e seus determinantes

Nos estudos realizados sobre a constituição do campo da avaliação, encontramos, como prática de avaliação sistematizada mais antiga, os mecanismos utilizados pelos gregos ao selecionar indivíduos para o serviço público ateniense. Segundo Dias Sobrinho (2002a p. 35-36), essas “avaliações” tinham caráter público, porém, não as mesmas características dos concursos modernos, aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização escola. Ainda, encontramos como prática antiga de avaliação, a seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins, praticada pelos chineses. Na velha Grécia praticava-se a docimasia que, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 15), era um exame que verificava as aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. Até então, não existia a avaliação escrita, porém, esses procedimentos avaliativos já carregavam o sentido de interesse público vinculado à idéia de medição e classificação.

No campo educacional, a avaliação do rendimento escolar ou a avaliação da aprendizagem constitui o ramo mais antigo. Não encontramos uma data precisa em que emergiram os processos de medidas da aprendizagem, mas a maioria dos estudos aponta para o início da escolarização, com o surgimento da escola moderna. Dias Sobrinho (2002b, p.18), diz que, ao institucionalizar a educação no séc. XVIII, a avaliação começava a ser praticada de maneira mais estruturada e constante. Para tanto, utilizavam testes escritos, especialmente, na França, coincidindo com a criação das escolas modernas. Como exemplo, o autor lembra os exames nacionais, o baccalauréat francês, criado em 1808, em tempos imperiais napoleônicos, juntamente com outros dispositivos de concursos públicos. Esse teste, o bac, como é chamado, tem a função de legitimar os estudos secundários, bem como a pedagogia, os saberes, valores e privilégios que lhes correspondem e de selecionar os estudantes aptos a ingressarem no ensino superior.

A escolarização acontece em um contexto marcado pela crise, momento em que o paradigma da religião (período medieval) é desconsiderado em detrimento do paradigma da subjetivação do mundo (início da modernidade). A concepção de escola passa, então, a ser historicizada num clima de conflitos entre educação escolástica (medieval) e uma nova ordem que organiza e modifica o mundo (modernidade). Na modernidade, o conhecimento é construído como algo pronto e acabado e a nova ordem define, como conhecimento confiável, aquele que pode ser medido e comprovado. É a era da matematização das ciências.

O homem moderno preocupa-se com o futuro e, por isso, programa, planeja e projeta-o. Surge, então, a necessidade da educação sistematizada - a escola, cujo objetivo era inculcar a ordem estabelecida e disciplinar os sujeitos para o trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico. A pedagogia moderna surge para organizar a nova ordem capitalista e industrial na educação das crianças e dos jovens, cujo objetivo era controlar os sujeitos para o trabalho. O nosso objetivo não é discutir, intensamente, a origem da escolarização, apenas destacar o contexto em que ela surgiu, já que a avaliação surge a partir desse contexto. Enguita presta grande contribuição na reflexão ao dizer que:

Os que se davam por contente com que as crianças do povo, futuros trabalhadores, não recebessem nenhuma instrução ou que esta se limitasse ao doutrinação religioso tinham os olhos ainda postos na velha sociedade, no Antigo Regime, nas formas de produção que já estavam sendo varridas por outras novas. (...) A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os processos de trabalho. ENGUITA (1989, p. 113)

Na modernidade os espaços escolares são modificados: se para os antigos a escola era espaço aberto, assistemático, para os modernos é um espaço organizado, normatizado, detalhado; primam pela ordem em busca do progresso da humanidade. A melhoria da sociedade viria pela educação.

Nesse contexto surgiram as práticas de avaliação escolar, fundadas na noção de organização social, de ordem e seleção, princípios que foram se tornando cada vez mais arraigados às práticas sociais. Com a Revolução Francesa o acesso à educação básica foi ampliado, momento que teve origem o sistema de classes que, segundo Dias Sobrinho (2002a, p. 36), organizou os alunos em classes conforme as capacidades individuais e idades. Nesse sentido, a avaliação era utilizada como instrumento para classificar e organizar os alunos em classes. A

escola, filiada a um viés capitalista, tinha a função de preparar servidores para os novos cargos e funções do sistema de serviços públicos. Ainda com a Revolução Industrial, as formas de trabalho foram se organizando; estabeleceram-se os conceitos salariais e as hierarquias de poder ligadas aos cargos ocupados pelos servidores. A avaliação ganhou maior importância para selecionar os indivíduos a fim de ocupar os cargos no serviço público, ultrapassando os espaços da escola.

Percebemos que a avaliação vai surgindo como necessidade da sociedade moderna com o sentido de medida, seleção e classificação e não como diagnóstico para reconstrução das práticas. Para atingir o nível de exatidão, objetividade, eficácia e dar conta de medir atendendo aos princípios positivistas, a avaliação foi-se desenvolvendo tecnicamente criando testes escritos e o sistema de notas. Segundo Dias Sobrinho (2002b, p. 19), essa foi a primeira característica dada a avaliação e, até hoje, parece ser sua essência: formular testes escritos com fins de medida.

As universidades medievais praticavam apenas exercícios orais. Posteriormente, os jesuítas utilizaram, fartamente, as competições orais como proposta pedagógica. Os testes escritos é uma criação da sociedade moderna. Nesse primeiro momento da avaliação educacional, avaliar significava medir. Conceito que vêm até hoje influenciando as práticas de avaliação. Vejamos o que diz Abramowicz (1998, p. 80):

O estudo da avaliação cognitiva constitui-se no ramo mais antigo da área de medida do rendimento e teve início em 1901, com Edward L. Thorndike, nos Estados Unidos, enfatizando medida das mudanças comportamentais. Nas primeiras décadas do século XX, o campo de testes se desenvolveu com grande detalhamento e sofisticação, dominando todo o panorama bibliográfico.

A Psicometria, ramo da Psicologia, que tem por objetivo estudar medidas de inteligência e desempenho usando testes padronizados, dominou a avaliação desde o final do século XIX e ainda em boa parte do século XX. Estudos apontam que até 1930, esses testes mensuravam as capacidades individuais, mas, a partir de 1930, começaram a surgir testes que buscavam avaliar os programas sociais e educacionais.

1.1.1 - A avaliação ultrapassa os espaços da sala de aula: surgimento da avaliação institucional

Com a expansão da indústria e a utilização da educação como meio de docilização dos sujeitos para o trabalho e, conseqüentemente, melhoria da economia, era necessário investir na educação e na formulação de programas educacionais a fim de medir se tais objetivos eram alcançados. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial, cuja meta era recuperar a economia norte-americana. Nesse contexto a avaliação ganha um sentido mais amplo, pois:

(...) ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas. (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 21 - 22)

Segundo esse autor a mudança de foco da avaliação de indivíduos para a de programas, currículos e, sobretudo, para a formulação e cumprimento dos objetivos traçados, continua concebendo a medição como um procedimento experimental, cunhado na ciência positivista dominante, pois, era o único método a ter validade para a avaliação. Assim:

A expressão “avaliação educacional” apareceu somente em 1934, usada pela primeira vez por Tyler. Nessa altura começam a vigorar as propostas de educação por objetivos. A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época e em função das necessidades econômicas e sociais que, de modo especial, os Estados Unidos experimentavam. A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos. (DIAS SOBRINHO 2002b, p. 21)

Abramowicz (1998, p. 80) citando Stake (1982), afirma que, durante muito tempo avaliar significou “testar a fim de medir o progresso obtido pelos alunos. Ele se baseia em testes elaborados conforme objetivos definidos previamente ou em testes padronizados que cobrem objetivos do programa (ou outro análogos)”.

Desse modo, o estudo da avaliação desenvolveu-se com o uso de novas técnicas e instrumentos, porém a idéia de medida e seleção era a concepção fundante dos processos. Tyler e

Smith apresentam várias técnicas utilizadas a partir em 1930 como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (check list) e outras medidas, cujo objetivo era colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal em relação à consecução de objetivos curriculares.

Tyler foi um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. O estudo dos Oito Anos de Ralph Tyler e Smith (Eight Year Study, para a Progressive Education Association), propõe uma avaliação longitudinal no ensino superior com alunos egressos de escolas secundárias de vanguarda (Saul, 1988). Para Martins, 1980 apud Abramowicz (1998, p. 81): “este projeto fundamentou-se na contribuição de trinta e duas escolas secundárias e de Universidades. A informação coletada, ao longo do processo educacional, permitiu a introdução de idéias novas, tanto nos instrumentos como nas técnicas de avaliação”.

Citamos Tyler, para retratar a concepção de avaliação que permeava as práticas desse período:

A avaliação educacional é descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais eles estão enfrentando dificuldades de aprendizagem... Avaliação educacional é importante e necessária tanto para ajudar o professor quanto para dar ao público uma noção melhor do rendimento educacional e de onde estão os problemas que requerem cuidadosa atenção. (TYLER, 1973, apud Abramowicz, 1998, p. 81).

Estamos observando, neste estudo, que a avaliação vai tomando uma dimensão para além dos espaços escolares e começa a ser utilizada nos sistemas educacionais com o mesmo viés: atribuir notas, medir e classificar. Em síntese, avaliar é julgar o mérito dos alunos e julgar a eficiência do sistema educacional.

Segundo Cavalcante (2002) em um estudo realizado sobre o desenvolvimento da avaliação de políticas, citando Weiss (1998), destaca que o primeiro estudo etiquetado como avaliação de políticas foi realizado em 1833 e consistia num estudo estatístico feito por A. M. Guerry, o qual mostrava que, na Inglaterra, a educação não estava reduzindo o crime. Porém, só em 1844 ocorreria o registro da primeira publicação de um estudo de avaliação (avaliação de estradas e canais), realizado por Julies Depuit, medindo o valor de um projeto de canal por meio de cálculos econômicos.

Os estudos mostram que, na área educacional, a avaliação centrou-se, primeiramente, no rendimento do aluno. Segundo Worthen (1997, apud Cavalcante 2002), a primeira avaliação realizada sobre o estudante, visando servir de base para comparar diferentes instituições de

ensino, aconteceu entre 1840 e 1846, realizadas em Massachusetts através de testes impressos concernentes a assuntos diversos. Estes testes serviram para medir objetivamente o nível de aprendizagem do estudante e avaliar a qualidade do sistema escolar.

Embora desde o Séc. XIX existissem práticas de avaliação com utilização de recursos técnicos, é no Séc. XX, a partir de 1930, que emergem as tensões e complexidades dos processos avaliativos e a efervescência de seu desenvolvimento. Portanto, podemos dizer que o campo da avaliação está em pleno desenvolvimento.

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (apud Requena, 1995), a sistematização e origem da avaliação das instituições deu-se nos Estados Unidos. Requena, ao estudar a avaliação da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade de Granada- Espanha apresenta as origens e a sistematização da avaliação nos Estados Unidos e examina a continuidade de suas tendências e enfoques em cinco períodos.

O primeiro período, demarcado até 1930, é considerado a era pré-Tyler e são caracterizadas nulas ou quase nulas as atividades de avaliação. O segundo período destaca a era Tyler – avaliação centrada nos objetivos, período que compreende os anos de 1930 a 1945. Esse período pode ser considerado o início da história da avaliação no setor educacional. Destaca-se a contribuição de Ralph Tyler, pela a avaliação centrada nos objetivos. O terceiro período, compreendido entre os anos de 1946 a 1957, é considerado como a "era da inocência", devido ao descrédito dado a avaliação e, principalmente, ao campo da educação. O quarto período, 1958 a 1972, é denominado de "O realismo", produzindo um auge na avaliação aplicada, em função do apoio financeiro das administrações públicas e desenvolvendo-se como uma atividade de caráter próprio. Esse período foi marcado pelas avaliações de projetos e de currículos em grande escala, financiadas com fundos públicos e com uma metodologia relacionada aos conceitos de utilidade e relevância, o que permitiu a avaliação converter-se em uma indústria e profissão.

Em 1965 foi promulgada pelo Presidente Lyndon Johnson a Declaração de "Guerra contra a Pobreza". Isso implicou na destinação de grandes fundos para programas sociais, dando ênfase aos problemas dos estudantes que chegavam à escola com desvantagens sociais e educacionais, em geral, oriundos de famílias pobres e marginalizadas. Decorrente da proposta do Senador Robert Kennedy, fez-se obrigatória uma avaliação para saber se esses programas alcançaram os objetivos propostos, o que impulsionou a obrigatoriedade de avaliação dos programas sociais. Nesse período, segundo House (2000, p. 185), o senador Robert Kennedy

incluiu, nas Diretrizes da Educação Secundária e Elementar, uma cláusula adicional relativa à avaliação, tornando-a assim, parte obrigatória da educação. Essa decisão deveu-se ao fato de suspeitarem que a escola fosse culpada pelo baixo nível de desempenho dos alunos. Nesse caso, a implantação da avaliação significou uma forma de prestação de contas aos pais.

Pensava que as escolas eram, em parte, culpadas pelo baixo nível de rendimento dos alunos, e que o novo financiamento federal não se utilizava com proveito. O propósito que perseguia a obrigação de elaborar informes era dar notícia aos pais, sobretudo aos pais pobres, de como trabalhavam as escolas. (HOUSE, 2000, p. 185)

Foram utilizados, como instrumentos, os testes estandardizados. Porém, mostraram-se ineficientes para diagnosticar as necessidades e os valores dos meninos menos favorecidos. A ineficácia da metodologia da avaliação, para efeito de diagnóstico, foi logo percebida. Assim, provocou a criação do "National Study Committee on Evaluation". Stufflebeam fazia parte deste comitê e tratou de revisar as distintas avaliações já realizadas, recomendando o desenvolvimento de novas teorias e métodos, ou seja, a reforma do método Tyler. Recomendara testes baseados em critérios e normas e não mais em objetivos. Aos poucos a avaliação se estendeu a quase todos os programas sociais.

O quinto período é destacado como a era do profissionalismo e compreende os anos de 1973-1993. Neste período, a avaliação se consolida como profissão e ganha um campo próprio de reflexão teórica. Há uma veiculação de comunicações entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e aqueles que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos. Neste período, apenas no Canadá e em algumas organizações internacionais, além dos Estados Unidos, implantou uma avaliação sistemática das políticas públicas. A avaliação surgiu, também, nas Universidades da Espanha na perspectiva de verificação do funcionamento do sistema, visando melhorá-lo. Assim, a avaliação surgiu com a função de melhorar a qualidade dos serviços que a universidade presta à sociedade.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 22), nesse momento, os estudos em avaliação deslocam o seu centro, isto é, dos objetivos para as tomadas de decisão. O paradigma positivista, da pura medição, quantificação, classificação é questionado e surge um incremento dos enfoques de caráter qualitativo, com ênfase no valor, dotando a avaliação de uma função ativa. Nessa perspectiva, não apenas se descreve os resultados obtidos, mas, também, passa a avaliar os contextos, os processos, as condições de produção e os elementos finais.

Teóricos como Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1968), Parlett e Hamilton (1972), Stake (1967 a 1984), propunham uma superação do modelo Tyler de avaliação que se baseava na idéia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. Em contraposição a idéia de Tyler, estes teóricos acreditam que a melhor orientação do processo de avaliação é clareza do tipo de decisão que se pretende alcançar. Desse modo, as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003a, p. 22 - 23) afirma que “avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é mais importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso”.

Saul (2000, p. 36), apresenta o enfoque de Scriven, cuja contribuição foi grande para a área da avaliação, uma vez que, centrava-se no objetivo de determinar ou justificar o mérito ou valor de uma entidade. Para Dias Sobrinho (2003a, p. 22) essa contribuição consiste na distinção entre funções e objetivos, sendo estes invariáveis e as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. Ainda distingue avaliação formativa, a qual se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações e, a avaliação somativa, realizada depois de terminado o processo, a fim de verificar os resultados.

Saul (2000, p. 36 a 38), também apresenta o enfoque de Parlett e Hamilton, os quais concebiam a avaliação como uma descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação, cujo objetivo é verificar seu impacto, sua validade e sua eficiência. Stake apresenta a avaliação responsiva que também descreve e julga um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 23), a avaliação passa a ser nos anos de 1970 e seguintes, além de uma área de muitas práticas, um importante objeto de estudo. Algumas universidades criam cursos de formação em avaliação e organizações profissionais se constituem, momento em que proliferam seminários e congressos na área. A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais. Por fim, surge a necessidade de avaliar as avaliações, o que se denominou meta-avaliação. Logo, a própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada.

1.2 - Concepções, Princípios, Perspectivas e Enfoques Teóricos que sustentam os diferentes níveis de avaliação.

Estudar as concepções, princípios, perspectivas e enfoques teóricos da avaliação é condição para entender a lógica que está implícita nos seus modelos. A análise de um programa de avaliação passa pela análise de suas concepções, princípios, perspectivas e enfoques teóricos. A compreensão dessas questões nos possibilita escolher o modelo que vamos utilizar, bem como, identificar aqueles já utilizados. Esse procedimento deve ser feito pelo professor, ao definir o tipo de avaliação a ser desenvolvido com seus alunos; pela instituição, ao escolher o modelo mais adequado para avaliar suas ações e, pelo Estado, ao escolher o modelo para avaliar o sistema, seja ele, municipal, estadual ou federal.

Assim, percebemos que a avaliação educacional perpassa diversos níveis: o de aprendizagem, quando desenvolvido em sala de aula na relação professor/aluno, o institucional, quando desenvolvido pela instituição para avaliar o seu projeto pedagógico; pelo Estado, quando desenvolvido para avaliar o sistema educacional com o objetivo de implementação ou elaboração das políticas públicas. Ainda encontramos o nível da avaliação de programas, políticas e/ou projetos, quando acontece a avaliação de um projeto e/ou programa em execução. Vale lembrar que existe uma relação de interdependência entre esses níveis de avaliação que mesmo acontecendo em instâncias diversificadas e com objetivos específicos, mutuamente se afetam. Portanto, é necessário buscar coerência na lógica que os sustentam, o que tem se consistido como desafios.

Nesse sentido, todas as pessoas que se propõem fazer avaliações devem tomar conhecimento dessas questões para entenderem a lógica que sustenta os diversos modelos e fazerem escolhas conscientes de suas conseqüências, uma vez que tais escolhas dizem respeito às diferentes concepções construídas ao longo de suas histórias de vida. Dias Sobrinho (2002b, p. 25), afirma que a escolha de uma metodologia resulta da aceitação de um determinado paradigma. A adesão a um paradigma e sua oposição a outros, é conseqüência da forma que cada um concebe o mundo e os acontecimentos que nele se desenvolvem de modos profundamente diferentes.

Nos estudos realizados encontramos vários teóricos que apresentam diversos enfoques, modelos e/ou perspectivas da avaliação. A seguir, destacamos alguns modelos que explicitam as diversas formas de concebê-la. Quando falamos em “modelo” não falamos de paradigmas prontos

e acabados, mas dos pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos coerentes com as práticas de avaliação que vem sendo implantadas durante o século XX. Para Requena (1995, p. 56), as distintas classificações que se tem realizado nos modelos de avaliação têm a intenção de clarificar a base teórica de cada um para analisar semelhanças e diferenças. Esse autor, ainda afirma que, o modelo de avaliação é a síntese dos conhecimentos que o avaliador emprega para conhecer a realidade de avaliar. House (2000, p. 23) trabalha com o conceito de enfoques, mas, ressalta que, alguns teóricos chamam de modelos, outros de paradigma. Para ele, um enfoque é um modelo ideal que configura uma avaliação real.

Não pretendemos, neste trabalho, apresentar todos os enfoques de avaliação, uma vez que essa questão não está superada. Porém, trataremos daqueles que satisfazem o objetivo dessa pesquisa.

1.2.1 - Enfoques de Avaliação

Começaremos analisando, conforme Requena (1995, p. 57), os três enfoques propostos por Popham (1976): modelos baseados na aquisição de objetivos, modelos baseados em juízo profissional e modelos orientados para as tomadas de decisão.

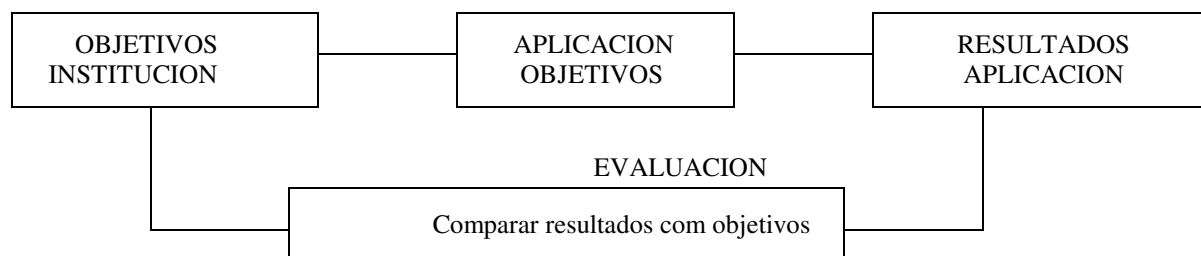
a) Modelos baseados na aquisição de objetivos - Esse modelo é proposto por Tyler e consiste na determinação das finalidades do programa, na determinação dos objetivos condutores, na medição dos resultados em termos de rendimento e por último na comparação dos resultados com os objetivos determinados. Pela avaliação, se pretende comprovar até que ponto os objetivos programados foram alcançados, pois é preciso comparar os resultados obtidos, uma vez que, a avaliação é entendida como um processo sistemático no qual se determina até que ponto os objetivos têm sido alcançados. Neste modelo, o desenho da avaliação segue as seguintes etapas:

- 1) Especificação de metas e objetivos da instituição;
- 2) Estrita delimitação destes objetivos de modo hierárquico. Classificação por prioridade institucional.
- 3) Seleção ou elaboração dos instrumentos adequados para medir a execução dos objetivos;
- 4) Tabulação dos dados necessários utilizando os instrumentos de medida selecionados no ponto três;

- 5) Análise comparativa dos dados, que se constata nas informações tabuladas e no que a instituição pretendia conseguir. É dizer até que ponto se tem alcançado os objetivos propostos.

A figura a seguir representa o modelo proposto por Tyler.

Figura 01. Síntese do modelo de avaliação proposto por Tyler



Fonte: Requena, 1995 p. 62

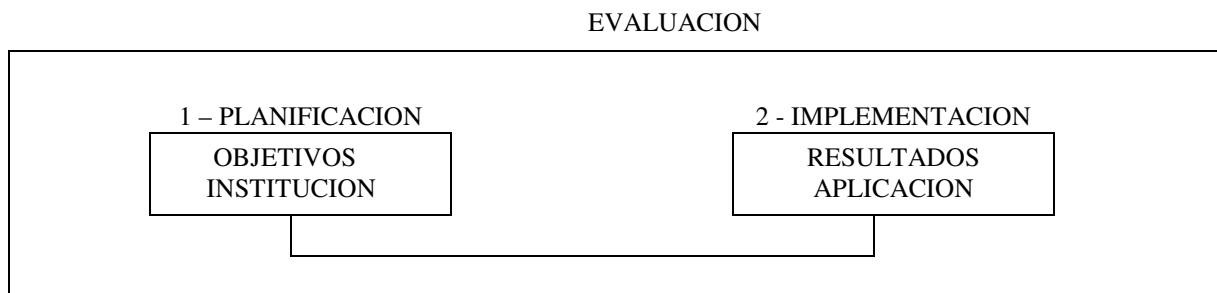
b) Modelo baseado em juízo profissional – Tem como característica comum embasar-se em juízo de profissionais, não em medição objetiva de resultados. São avaliações com sustentação nos juízos de “expert” em avaliação. Requena, citando Pophan (1976) apresenta dois grupos: aqueles que acreditam que estes juízos se baseiam em critérios intrínsecos, processual, de coerência interna. Destaca o modelo denominado de “acreditação”, em que um grupo de expert examina o programa e/ou instituição e determina se seu funcionamento e resultados se adequam ou não aos padrões previamente elaborados. Incluem-se aqui os modelos de Parlett e Hamilton. O segundo grupo representado por aqueles que acreditam que estes juízos se baseiam em critérios extrínsecos de utilidade e eficácia. Incluem-se aqui os modelos de Stake e Scriven.

c) Modelos orientados para as tomadas de decisões – Sua característica dominante consiste em proporcionar informações adequadas para as tomadas de decisões, evitando a elaboração de juízos de valor por parte do avaliador, o qual não pertence às instâncias decisórias. Este modelo leva em conta as variáveis mais representativas das diferentes fases do desenvolvimento do programa, destacando como seus representantes Stufflebean e Cronbach. Esse modelo abre as portas para a avaliação qualitativa; deixa de lado a orientação positivista de avaliação e passa à avaliação que contribui para fomentar a reflexão acerca dos problemas de um determinado meio social e assim gerar novas idéias e sentimentos a partir dos quais aparecem possíveis áreas de mudanças e métodos de apoio. Elaborar um plano de investigação dirigido à

avaliação de instituições educativas, neste caso, é uma arte complexa que requer do avaliador uma mentalidade aberta, uma consciência política e uma boa comunicação entre as etapas de planejamento e implementação da investigação avaliativa.

A figura que segue apresenta a diagramação do modelo orientado para as tomadas de decisão.

Figura 02. Síntese do modelo de avaliação proposto por Cronbach



Fonte: Requena, 1995 p. 69

Em revisão aos escritos de Dias Sobrinho (2003a, p. 29 a 52), encontramos um estudo sobre os enfoques de avaliação que, também, atende às necessidades desta pesquisa. Esse autor apresenta a classificação elaborada por De Ketele, o qual classifica a avaliação a partir de onze paradigmas. Vejamos sinteticamente as perspectivas paradigmáticas apresentadas:

Paradigma da Intuição Pragmática – Procura responder interrogações dos pais e da comunidade, avaliação somativa com função de gestão social.

Paradigma docimológico – utiliza-se bastante da estatística e se preocupa com a coerência das notas, assemelhando-se medida e avaliação.

Paradigma sociológico – apóia-se na sociologia da escola. Evidencia certas diferenças mais que outras e parte de desigualdades reais idênticas, não fabrica hierarquias formais.

Paradigma da avaliação centrada nos objetivos – elaborada sob a forma de objetivos a serem atingidos.

Paradigma da avaliação formativa no ensino diferenciado – centra-se no princípio da regulação das aprendizagens e respeita a individualidade dos estudantes para aprender.

Paradigma a serviço da decisão – Proposta de Stufflebeam, cuja avaliação é global e não individual. Mede as diferenças entre as performances e objetivos a atingir e possibilita informações sobre os julgamentos dos autores quanto aos resultados.

Paradigma da avaliação centrada no consumidor segundo Scriven – Julgamento de valor sobre dois consumidores: os professores (sobre sua prática) e os estudantes.

Paradigma da avaliação centrada no cliente ou Paradigma da avaliação respondente (ou responsiva) segundo Stake - busca produzir informações objetivas e subjetivas para os diferentes clientes implicados.

Paradigma econômico – apóia-se nos conceitos de eficácia (fazer progredir as aquisições dos estudantes) e de equidade (não aumentar a distância entre os fortes e os fracos).

Paradigma de avaliação como processo de regulação – Este paradigma articula quase todos os modelos e práticas de avaliação atuais.

Dias Sobrinho (2003a, p. 38), ainda apresenta a classificação feita por MacDonald, a qual estabelece distinções entre os enfoques técnico-burocrático e participativo que, na nossa análise, sintetiza os paradigmas de avaliação. Veja a figura a seguir:

Figura 03 - Distinções entre os enfoques técnico-burocrático e participativo

Enfoque de avaliação	Técnico-burocrática	Participativa
Fonte de valores	Autoridades administrativas	Comunidade universitária
Destinatário	Agências / governo	Universidade
Papel do avaliador	Controlador	Educador
Técnica de apresentação dos dados	Críveis às autoridades	Acessíveis a todos
Propriedade da avaliação	Administração central	Comunidade
Conceitos-chave	Eficiência, utilidade, competitividade	Participação, democracia, cooperação
Objetivos	Controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento (<i>acreditation</i>), prestação (contábil) de contas	Conhecer a instituição, melhorar a qualidade, prestar conta à sociedade
Métodos e instrumentos	Quantitativos, testes objetivos	Quantitativos e qualitativos, combinados

Fonte: Dias Sobrinho (2003a p. 38)

Buscamos, ainda, em House (2000, p. 23 a 44), os principais enfoques de avaliação por ele apresentados, sendo: O enfoque da análise de sistemas, o enfoque de objetivos condutores (ou baseados em metas); o enfoque da decisão; o enfoque que prescinde dos objetivos; o enfoque do estilo da crítica de arte; o enfoque da revisão profissional (acreditação); o enfoque quase jurídico

(de contra-prova) e o enfoque de estudo de casos (ou negociação). A seguir passaremos ao estudo de cada um desses enfoques.

a) O enfoque da análise de sistemas – Este enfoque se define nas medidas de resultados, como as pontuações de testes em educação, tratando de relacionar as diferenças entre os programas com as variações que se descobrem nos indicadores. Os dados são quantitativos e as medidas de resultados se relacionam com os programas mediante análises de correlação ou outras técnicas estatísticas.

Este enfoque de avaliação utiliza como medida de êxito as pontuações nos testes. Apesar de, também, analisar a duração semanal dos serviços, os indicadores entre professores e alunos, os gastos por cada aluno e a quantidade total de participantes, a preocupação centra-se na máxima consecução de êxitos e na integração de resultados, não na distribuição dos resultados. Estes são comunicados em “equivalente de curva normal” em nível estadual ou nacional.

Para Rivlin (1971) apud House (2000, p.26), o problema fundamental desse enfoque consiste em como poderia o governo tomar decisões melhores. Essa autora considera que as questões-chave são:

- 1) Como definimos os problemas sociais e como se distribuem?
- 2) A quem e quanto ajudaria nas soluções propostas?
- 3) O que seria mais benéfico e como poderiam comparar-se os benefícios de modo mais eficaz?
- 4) Como podem proporcionar-se os serviços de modo mais eficaz?

As idéias-chave do enfoque de Rivlin (1971) eram as seguintes:

- As decisões devem ser tomadas no nível governamental.
- O fim da avaliação é a eficiência na produção de serviços sociais.
- O único conhecimento verdadeiro consiste na função de produção que especifique relações estáveis entre *inputs* e *outputs* educativos.
- Somente pode conseguir esse conhecimento mediante os métodos experimentais e as técnicas estatísticas.
- É possível alcançar o acordo entre objetivos e sobre umas poucas medidas de resultados.
- Existe um paralelismo direto entre a produção de serviços sociais e artigos manufaturados. Se aplicam as mesmas técnicas de análises. (HOUSE, 2000, p. 52)

No enfoque da análise de sistemas as avaliações se efetuam com fins de gestão, planejamento, desenvolvimento normativo e efeitos fiscais.

b) O enfoque dos objetivos comportamentais (baseados em metas) – O enfoque dos objetivos condutores resolve de outra maneira o dilema do avaliador moderno. Toma as metas do programa tal como estão formuladas e recolhe provas para comprovar se estão sendo alcançadas. Os objetivos são a única fonte de normas e critérios. As discrepâncias entre os objetivos formulados e os resultados obtidos constituem a medida de êxito do programa.

Na educação, o modelo baseado em objetivos, foi promovido por Tyler (1950) que defendia a definição dos objetivos educativos em função da conduta dos estudantes. A avaliação de um programa deveria definir seus resultados e seus objetivos como condutas individuais específicas.

Os meios empregados para medir a conduta dos alunos consistiam em variáveis para obter dados quantificáveis, sobretudo, os testes de rendimento em educação. Bloom (1956) e outros elaboraram taxonomias de objetivos educativos apropriados.

Nos últimos anos, o centro de atenção da técnica tem-se preocupado desde a adequada formulação dos objetivos à preocupação pelo modo de medi-los. Os testes de rendimento tradicionais consistem de itens de prova que não se baseiam em objetivos especificados de antemão. Tem surgido um interesse pela elaboração de testes “referidos a um critério”. Invariavelmente, referem-se aos objetivos, ou seja, os elaboradores dos testes estabelecem um conjunto de objetivos e baseiam-se neles para elaborar os itens do teste.

O enfoque dos objetivos comportamentais pode ser contrastado com o primeiro enfoque, o de análise de sistema, este se limita a aplicar os testes quantitativos para medir o nível de um programa e divulgar as pontuações. O enfoque dos objetivos condutores também trabalha com os objetivos e as metas, mas teria que elaborar vários critérios a partir dos objetivos e das metas de um programa e determinar se cada uma está é alcançada a partir da redução das metas e objetivos a um conjunto mensurável. Os objetivos aqui funcionam como uma hipótese de trabalho.

c) O enfoque da decisão - Todos os enfoques modernos de avaliação têm conexão com as tomadas de decisão, entretanto variam de acordo com os responsáveis pela decisão e o modo em que estas se levam a efeito. O enfoque da decisão sustenta que a avaliação tem que ser estruturada a partir das decisões reais a serem tomadas, o que por regra geral, depende do responsável máximo, o diretor ou administrador.

No campo da educação, o principal expoente deste enfoque tem sido Stufflebeam que defende a concepção de que “a avaliação é um processo de delimitar, obter e proporcionar

informação útil para possíveis decisões alternativas”. (Stufflebeam, 1973 apud House, 2000, p. 30). Este autor define três âmbitos de decisão (homeostasia, incrementalismo e neomovilismo), quatro tipos de decisão (planejamento, estruturação, implementação e reciclagem), três fases no processo (delimitação, obtenção e comunicação) e quatro tipos de avaliação (de contexto, de entrada (*input*), de processo e de produto).

Independente do tipo de avaliação que se trate, seu desenho se estabelece mediante a identificação do nível de decisão a que se dirige, projetando a situação da decisão, definindo os critérios de cada situação e as normas para o avaliador, que coleta, organiza, analisa e transmite as informações úteis.

Esse enfoque exige que se definam as dimensões pertinentes de valor e que o responsável pela decisão classifique as entidades que serão avaliadas em relação às escalas de valor, que se baseiam em juízos subjetivos dos responsáveis pelas decisões.

Para Requena (1995, p. 30), o primeiro passo para esse tipo de avaliação é a identificação e organização pelos responsáveis da decisão sobre as informações que serão necessárias na avaliação; o segundo é identificar e centrar nas questões pertinentes e por último os responsáveis pelas decisões podem especificar como utilizarão os resultados em questão.

A metodologia utilizada nessa perspectiva se sustenta na pesquisa de opinião como questionários ou entrevistas e o avaliador trabalha mais sobre as variações naturais do meio onde se desenvolve o programa que está sendo avaliado.

d) O enfoque que prescinde dos objetivos - Este enfoque constitui uma reação aos modelos de avaliação determinados pelos objetivos. House (2000, p. 31) cita Scriven (1973), o qual sustenta que o avaliador não pode ancorar sua avaliação nos objetivos do programa, mas deve procurar evitar deliberadamente informar-se sobre eles, com o fim de que não leve para a avaliação resultados tendenciosos. A avaliação sem objetivos deve contemplar-se, no contexto da preocupação mais geral de Scriven, pela redução dos efeitos das tendências na avaliação, uma vez que os objetivos produzem tendências no avaliador.

Os modelos sem objetivos reduzem a tendência de buscar somente as intenções dos responsáveis pelo programa, especificados “*a priori*”. O avaliador deve investigar todos os resultados.

Para House (idem, p. 32), de todos os enfoques de avaliação, esse é o que tem sido menos utilizado, havendo até questionamento se este enfoque deve pertencer aos enfoques

principais. No campo dos serviços sociais é difícil imaginar onde pode o avaliador encontrar critérios de avaliação fora dos objetivos dos responsáveis pelo programa. O pressuposto é de que o avaliador se limita a construir critérios a partir dos objetivos formulados pelos responsáveis pelo programa. Contudo, House apresenta a experiência de avaliação desenvolvida nesse enfoque pela “la Consumers’ Union” que avalia produtos de consumo com regularidade sem perguntar aos produtores quais são suas metas. A avaliação sem objetivos toma como destinatários, o grupo de referência, os beneficiários dos programas sociais, em vez dos responsáveis pelo programa.

Sriven define a concepção de necessidades como fundamento da avaliação. Assim, a avaliação independe dos objetivos e se baseia na análise das necessidades do usuário e não nos objetivos dos produtores.

A metodologia não é tão clara como em outros enfoques. Em geral, Sriven é partidário de um enfoque “sem tendências” para garantir a objetividade. Para Dias Sobrinho (2003, p. 33), esse enfoque “tem a vantagem de deslocar o foco da destinação: das autoridades para os diretamente concernidos”.

e) O enfoque do estilo da crítica da arte - As pessoas que desenvolvem a crítica da arte, a crítica literária, a crítica teatral e a crítica de cinema são bem conhecidas e constituem formas valiosas de julgar a qualidade das obras de arte. Segundo House (idem, p.33), foi Eisner e outros estudiosos que adaptaram esse modelo à crítica educativa ou curricular para julgar os programas educativos.

Na concepção de Eisner, a crítica é qualitativa por natureza. O crítico enfrenta a difícil tarefa de traduzir as qualidades essencialmente inefáveis que constituem as obras em uma linguagem que ajude aos demais a perceber a obra com maior profundidade. A prova da crítica está nos efeitos instrumentais que produz em seu destinatário.

A crítica é a arte de revelar as qualidades dos fatos ou objetos que percebe. A crítica trata de traduzir uma situação de tal maneira que se coloquem em evidência os aspectos significativos, da situação, objeto ou programa. A crítica realizada de maneira adequada aumenta o conhecimento e a apreciação. A função da crítica consiste em aplicar critérios de maneira que os juízos sobre os fatos possam levar às considerações importantes.

Não existe uma metodologia normalizada, salvo a revisão crítica, que pode ser feita de diversos modos. A imersão e a familiaridade com o objeto ou programa costumam

considerarem-se fundamentais. Para o crítico são essenciais uma experiência reforçada, uma melhora dos níveis e uma atuação perfeccionada.

f) O Enfoque da Revisão Profissional (Acreditação) – Para House (2000, p. 35), durante mais de cinquenta anos, as associações profissionais têm constituído as avaliações da preparação profissional. Trata-se de avaliar médicos, advogados, trabalhadores sociais, professores, a revisão profissional dos centros de formação, tal como a realizada pela North Central Association nas escolas secundárias. A revisão profissional supõe que os cirurgiões, professores, advogados ou outros profissionais julguem o trabalho de seus colegas. Assim, a avaliação se dá pelos companheiros de profissão.

Este enfoque está pensado para avaliar os profissionais na auto-avaliação. Antes que uma comissão externa efetue uma visita, os profissionais se dividem em várias subcomissões que se encarregam de pontuar itens para comprovação, cujos resultados serão comunicados a todos os profissionais. Após essa auto-avaliação, o organismo externo encarregado da certificação manda uma comissão externa para validar a auto-avaliação. Os centros de profissionais têm direito a vetar os membros desta comissão.

A comissão externa divide-se em subcomissões por áreas e cada uma delas comprova as pontuações da auto-avaliação, modificando-as se não estão de acordo com elas. Tanto as comissões como subcomissões elaboram informes escritos. Antes de abandonar o centro é feito um breve informe oral aos profissionais, a comissão indica os principais aspectos positivos e negativos e faz as correspondentes recomendações. Dependendo dos informes se concede ou não a certificação para a escola e/ou centro.

House, (2000, p. 36) registra que o rápido crescimento do enfoque de acreditação consiste na avaliação de departamentos ou unidades de uma universidade, patrocinada em regra geral pela administração universitária. Uma das primeiras avaliações deste tipo foi a Council on Program Evaluation (COPE) da universidade de Illinois. Desde 1972 até 1979 foram avaliadas todas as unidades acadêmicas do Campus de Urbana.

Para operacionalizar este processo, instituiu-se um conselho de nove professores, presidido por um administrador do reitorado. Mais tarde, entraram para este conselho dois alunos graduados e dois não graduados. O conselho tinha a autoridade para avaliar os departamentos de acordo com seis critérios:

- 1- qualidade do programa docente
- 2- qualidade da investigação, da atividade criativa ou do trabalho académico;
- 3- Qualidade dos serviços da universidade e da profissão;
- 4- Contribuição prestada pela unidade a outras do campus ou importância daquela no mesmo;
- 5- Valor do programa para a sociedade ou singularidade do mesmo no estado e,
- 6- Possibilidades e previsões de futuro. (HOUSE, idem, p. 37)

De início, o Conselho nomeava grupos de trabalho de cinco a dez professores para que estudassem um departamento. Estes grupos faziam amplas entrevistas com os membros do departamento avaliado, relatando mais tarde, em um informe confidencial de avaliação que encaminhavam ao Conselho, o qual revisava e elaborava sua própria avaliação. Normalmente, em forma de carta, enviava ao vice-reitor e ao departamento.

Depois de um tempo com esta experiência, verificou-se que ela exigia uma grande quantidade de tempo e por isso decidiu-se pela aplicação de formulários.

Existem variações de profissão para outras. Por exemplo, a avaliação dos médicos está regida por um Conselho de profissionais, mas o médico se submete a um exame escrito e outro oral a cargo de especialistas. Os procedimentos variam, mas a avaliação culmina em uma valoração global de um programa profissional a cargo de outros pares.

Para Dias Sobrinho (2000b, p. 32), a acreditação é um processo voluntário que segue as seguintes etapas: auto-avaliação, avaliação externa feita por pares universitários, resposta da instituição ao relatório da comissão externa, parecer final da agência, concedendo, renovando ou negando a acreditação. Estes processos promovidos pelas agências de avaliação já estão consolidados na cultura universitária norte-americana. A partir dos anos de 1980 esse processo de avaliação foi largamente estendido para outros países.

g) O Enfoque Quase Judicial (de Contraprovas) – Este enfoque tem sido utilizado desde há muito tempo com a finalidade de avaliação e de elaboração de normativas. Recentemente no campo da avaliação se vem prestando atenção à simulação de júzos ou outros procedimentos de contraprova, sobretudo diante da agressiva ação dos tribunais de justiça na determinação de problemas dos programas sociais.

O avaliador baseia-se nos procedimentos quase judiciais que prestam a avaliação à autoridade da justiça. É bem recente a utilização de procedimentos judiciais de contraprova para avaliar programas. A contraprova baseia-se no pressuposto de que os fatos de um caso podem

comprovar-se melhor se cada parte se empenhar e fizer todo o possível, apresentando as provas mais favoráveis em apoio de sua tese ante o tribunal.

House (idem, p. 39), citando Wolf, considera o processo constituído por quatro fases: planejamento do problema, seleção do mesmo, apresentação de argumentos e audiência. Na primeira fase, faz-se uma série de entrevistas para descobrir trinta problemas. Na segunda, utilizam-se pesquisas dirigidas a professores, estudantes e administradores a fim de reduzir o número de problemas. Na terceira, prepara-se a defesa por escrito e por último dá-se lugar às seções de apresentação anterior a audiência e a realização da audiência.

h) Enfoque de Estudo de Casos (ou negociação) – A questão central tratada neste enfoque centra-se nos processos e na visão que as pessoas têm sobre um programa. O que parece o programa aos sujeitos que têm contato habitual com ele? A metodologia consiste em entrevistas com muitas pessoas, observações *in loco* e apresentação de dados em forma de estudos de casos. No estudo qualitativo de casos é fundamental que se utiliza para este enfoque a expressão “negociação”.

O objetivo deste enfoque é melhorar a compreensão que o leitor ou o destinatário tenha de avaliação, mostrando como os outros percebem o programa submetido a avaliação. A metodologia utilizada é etnográfica e constitui um enfoque classificado como naturalista. Baseia-se mais na compreensão, na explicação e no conhecimento dos fatos. Para Stake, citado por House (2000 p. 41), os estudos de casos apresentam descrições complexas, holísticas e implicam grande quantidade de variáveis interativas. Os dados se obtêm mediante a observação pessoal e a redação é informal, narrativa e utilizam-se entrevistas, ilustrações, alusões e metáforas. As comparações são mais implícitas do que explícitas. Em experiências de avaliação, citadas por House, foram utilizadas observações participantes por meio de notas de campo, entrevistas informais e análises de documentos.

Dias Sobrinho (2003a, p. 35) discutindo esse modelo, afirma:

No enfoque naturalista, da negociação, democrático (MacDonald), de avaliação “iluminativa” (Parlett e Hamilton), “responsiva” ou ainda “respondente” (Stake), o poder é distribuído de forma democrática entre os participantes ou distintos grupos, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em conta. Não se trata de um processo tranqüilo e sem contradições. (...)

Esse processo centra-se mais na percepção e no conhecimento como processo “de negociação”. Na avaliação responsiva o avaliador costuma negociar com o cliente sobre o que fazer e “responde” ao que querem saber os destinatários. Quem emprega o estudo de casos se

fundamenta tanto nas percepções de outros como nas suas, emitindo seus juízos de valor sobre o programa. Esse enfoque tem muita semelhança com o enfoque crítico e tem sido bastante utilizado. Segundo House (2000, p. 43), muitas avaliações têm sido desenvolvidas mediante estudo de casos, considerado antes como muito subjetivo e já existe uma ampla bibliografia sobre o tema.

House (2000 p. 45 - 60), ainda, apresenta uma ótima contribuição na análise dos modelos de avaliação. Para este teórico, 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. Ainda, para este autor, uma das questões fundamentais para a compreensão dos modelos é entender que todos os modelos de avaliação estão sustentados pelas variações das premissas do liberalismo, ou seja, nas concepções da democracia liberal. Premissas são os elementos que se tem enquanto verdadeiro num determinado modelo. Os elementos principais para a compreensão dos modelos de avaliação são a ética, a epistemologia e suas derivações políticas.

1.2.2 – Ética e epistemologia que sustentam os modelos de avaliação e suas derivações políticas, segundo House

House afirma que a filosofia do liberalismo tem sustentado os modelos de avaliação nas últimas décadas. Não temos aqui, a pretensão de analisar em profundidade o liberalismo, mas faremos uma rápida incursão com House (2000 p. 46), o qual afirma que a filosofia do liberalismo"¹, 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).

¹ 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 têm 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.

House identifica, para analisar os modelos de avaliação, uma ética subjetivista 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.

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. 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. Assim, House apresenta a epistemologia objetivista e a subjetivista.

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, p. 49) 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.

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 mesmo.

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.

A metodologia subjetivista costuma ser naturalista. Utiliza-se a linguagem ordinária e categorias cotidianas de acontecimentos e se baseia mais na lógica informal que na formal. Segundo House (2000, p. 56), 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. A ênfase maior é dada à investigação qualitativa, embora também se utilizem dados quantitativos.

Diferenciando o objetivismo do subjetivismo, é possível dizer, de acordo com House, 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 avaliadores e avaliados.

As premissas políticas utilitaristas sustentam 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.

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.

House, ainda discute que os modelos de avaliação dependem das relações de poder existentes. Por isso, ele apresenta duas formas de poder: A concentração e a difusão de poder. A primeira 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. Acreditamos que essa relação de poder, descrita por House, 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. Reafirmamos como House, que onde há concentração de poder, os interesses da avaliação são especiais, cumprem fins de verificar eficiência, eficácia e produtividade.

A segunda forma é a difusão de poder, que está mais presente nos modelos de avaliação democrática. 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. Neste caso, o governo ou o avaliador faz apenas o papel de árbitro, o qual 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 (2000, p. 43) 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.

A análise dos diferentes enfoques de avaliação nos levam a concordar com Requena (1995, p. 32) quando enfatiza que, os diferentes enfoques de avaliação sustentam suas concepções em um dos seguintes aspectos:

- Estabelecer um juízo de valor;
- Integrada na atividade educativa;
- Uma reflexão sistemática;
- Facilitar a melhora institucional;

- É um processo permanente;
- Ajuda a compreender a realidade;
- É um processo sistemático;
- Facilita as tomadas de decisão;
- Exige por parte de quem o inicia a vontade de reflexão.

Observamos, com a apresentação desses enfoques, que existem muitas maneiras de conduzir um processo de avaliação e cada uma tem sustentação em um paradigma. Conhecer os diferentes enfoques de avaliação nos dá condições de escolha consciente de sua filiação epistemológica, o que possibilita ao avaliador conhecer os efeitos e sentidos dos processos de avaliação conduzidos, o que nos remete a uma análise dos modelos de avaliação que estão sendo implantados na educação e suas conseqüências para os sujeitos e para as instituições. Esses modelos de avaliação são processos que podem conduzir tanto à regulação como a emancipação.

1.2.3 – Efeitos e Sentidos dos Enfoques de Avaliação

Conhecendo as bases teóricas que sustentam os processos de avaliação podemos discutir seus sentidos, efeitos e significados.

Para Dias Sobrinho (1997, p.21), "a avaliação além de ser um assunto complicado tecnicamente é politicamente muito sensível e delicado, dadas as suas grandes e importantes implicações". Discutir práticas avaliativas é mexer no “vespeiro”. As práticas de avaliação podem ser um instrumento de transformação ou de conformação dependendo das escolhas.

Analisamos os efeitos da avaliação sob duas óticas conceituais, a regulação e a emancipação, conceitos que estaremos analisando no próximo capítulo como paradigmas construídos na modernidade. Analisamos o paradigma da regulação sustentado nos princípios da submissão, resignação e controle. A escolha do processo de avaliação sustentado nesse paradigma tem a finalidade de atendimento ao mercado e busca o controle de forma autoritária. Nessa concepção, o objetivo da educação é o atendimento exclusivo às necessidades do mercado. Nesse sentido, as Políticas para a educação são adequadas segundo a ordem econômica, aos interesses de governos. A qualidade da educação é medida pela produtividade, produzir mais em menos tempo e menos custo. Prioriza-se o viés da técnica (profissionalização) em detrimento da ética (humanização).

Quais são as características dos professores e/ou profissionais cuja sua prática está sustentada apenas por esse paradigma? Nas palavras de Santos (2000, p. 249), são corpos dóceis e estranhos incapazes de sustentar uma prática social baseada no conhecimento-emancipação. Estão conformados com a ordem estabelecida, boa ou ruim não há como mudar, já está dada. São sujeitos resignados e silenciados. As práticas de avaliação nesse paradigma são impostas de cima para baixo, sem discussão com a comunidade. Valoriza a medida, a classificação, a mensuração como princípios norteadores. A finalidade principal é a prestação de contas (accountability). A ética que sustenta essa prática é objetivista, conforme vimos acima com House, produz-se conhecimento para satisfazer as necessidades individuais, interesses pessoais ou de um grupo. É a ética que valoriza o individualismo, a competição e acaba com as práticas cooperativas.

Em contraposição a esse paradigma, temos o paradigma da emancipação, que defendemos, tomando o cuidado para não cairmos no engodo do democratismo e sem querer demonstrar ufanismo. Defendemos o paradigma da emancipação porque acreditamos que existem possibilidades que nos levam a escolher a reconstrução das práticas avaliativas sustentada nesse paradigma. Para além de colocar a regulação e a emancipação entre o bem e o mal, estamos caracterizando epistemologicamente esses conceitos, para conscientemente fazermos escolhas.

O paradigma da emancipação também é um conceito construído na modernidade, mas foi marginalizado pela regulação tecnológica. Os princípios que sustentam as práticas emancipatórias são a solidariedade, a cooperação e a participação democrática. A finalidade da educação é buscar a transformação da sociedade a partir da constituição de sujeitos engendrados por esses princípios. Há uma preocupação com a técnica (profissionalização) sustentada na ética (humanização), aqui técnica e ética não se separam. Não dicotomizamos a profissionalização e humanização, mas entendemos que a técnica precisa estar submissa à ética.

Quais são as características dos sujeitos que fazem a escolha de sustentar suas práticas nesse paradigma? São sujeitos participativos, dialógicos, ativos no processo, constroem formas de resistências às práticas regulatórias. Nas palavras de Santos (2000, p. 250) são sujeitos que agem da ação conformista à ação rebelde. As práticas de avaliação são sustentadas na participação ativa de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional. O processo é sustentado na crítica da realidade visando melhorias, não há punição e nem premiação. O processo de avaliação é caracterizado como descrição, análise e crítica de uma dada realidade,

buscando melhorias. Buscam em conjunto o conhecimento das necessidades, dos pontos fracos, das proposições e sugestões. O resultado esperado é a transformação social.

Esse paradigma é sustentado pela ética que prioriza os valores da formação humana integral, tanto os valores técnicos (profissionalização), como éticos (humanos: solidariedade, justiça social, cidadania, felicidade, respeito ao outro). Não se separa aqui técnica e ética. Ancorar as práticas nesses princípios não significa rejeição às mudanças sociais e tecnológicas, mas usar o novo em favor das pessoas. É aceitar as inovações tecnológicas e usá-las para melhoria da qualidade de vida das pessoas.

É preciso tomar decisões ao implantar um processo de avaliação. É necessário fazer escolhas conscientes das conseqüências e dos efeitos dessa escolha. O quadro abaixo apresenta uma síntese das características dos princípios da regulação e da emancipação e seus efeitos, sem, contudo, colocar esses paradigmas entre o bem e o mal. É preciso ter conhecimento dessa lógica para sustentação consciente das práticas avaliativas, ainda que as práticas estejam sustentadas na avaliação mista, que apresentaremos logo a seguir com Requena, que propõe a avaliação mista como solução para o impasse entre avaliação interna e externa, pois o processo é a conjugação do viés regulatório e emancipatório. Nesse caso, é necessário definir com clareza em que momento utilizamos a regulação e em que momento utilizamos a emancipação. Nesse sentido, o quadro síntese apresentado a seguir, nos orienta nas análises dos efeitos e dos sentidos das práticas avaliativas.

Quadro - 01 – Concepções Paradigmáticas: sentidos e efeitos nas práticas avaliativas

Concepções Paradigmáticas	Objetivos da Educação	Características Docentes	Práticas de Avaliação	Ética sustentada
<i>Regulação</i> - Princípios da submissão, resignação, controle. - Atendimento ao mercado. - Busca o controle de forma autoritária.	-Atender mercado. -Adequar as políticas da educação às políticas governamentais. -Qualidade como produtividade (produzir mais em menos tempo e menos custo). -Prioridade técnica (profissionalização)	-conformados, -primam pela continuidade, -Resignados e silenciados -Corpos dóceis e estranhos.	- Imposição (não há discussão entre avaliador e avaliado) -Medida, mensuração - Regulação - Ranking -Controle exclusivo -Prestação de contas (para os pais ou sociedade) - Classificação.	OBJETIVISMO treinamento, - Técnica, -Produz conhecimento para satisfazer necessidades dos indivíduos. Essa valorização extrema do indivíduo eticamente produz o individualismo e induz os valores de competitividade e acaba com as relações sociais cooperativas.
<i>Emancipação -</i> -Princípios da cooperação, solidariedade e da participação democrática.	-Buscar a transformação social, - Trabalha a técnica (profissionalização) sustentada a ética (sujeito) - Sustentação da pluralidade, respeitando as diferenças.	-Participativos e dialógicos. - Agentes ativos no processo. - Consciência crítica. -Da ação conformista à ação rebelde. -Constrói formas de resistência	- Participação (discutida com os atores) . - Autonomia - Decisão democrática - Transformação, crítica da realidade e inovação. Caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade.	- SUBJETIVISMO - prioriza os valores da formação humana integral, tanto os valores técnicos (profissionalização), como éticos (humanos: solidariedade, justiça social, cidadania, felicidade, respeito ao outro). Não se separa aqui técnica e ética.

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos

1.3 - Delimitação Conceitual de avaliação institucional

Este estudo tem o seu foco na análise dos processos de avaliação institucional do Ensino superior. Nesse sentido, vamos focar a delimitação conceitual em nosso campo de estudo. Quando se trata de delinear conceitos para a Avaliação Institucional, corremos o risco de não atingir esse objetivo, devido tratar-se de um problema complexo, divergente e muito sério. Identificamos na constituição do campo da avaliação, que a Avaliação Institucional se apresenta com mais intensidade no final do século XX, mais precisamente na década de 60 nos Estados Unidos e no Brasil a efervescência se dá na década de 90. Portanto, é uma questão emergente e a efervescência dos estudos é bastante recente.

Sendo uma prática relativamente nova no mundo, a avaliação Institucional precisa ser discutida e estudada pela comunidade acadêmica, pois, assim como pode ser um mecanismo de transformação, pode ser também um instrumento perigoso de uma política neoliberal o que implicaria voltá-la exclusivamente para interesses econômicos. Na perspectiva neoliberal a avaliação é uma "estratégia estatal", forma parte da regulação, controle e governo do Estado, assim, cumpre fins de política.

Segundo Requena (1995, p. 20), a avaliação pode significar uma diversidade de concepções. Cada autor dá uma definição distinta dependendo de suas perspectivas, objetivos ou marco teórico de referência. A concepção de avaliação institucional perpassa necessariamente pelas concepções que construímos ao longo da vida, e, portanto, as concepções que temos de mundo, de educação, de universidade influenciam a concepção e a escolha do processo de avaliação.

Destacamos, a seguir, alguns conceitos de Avaliação Institucional nos quais encontramos consonância com as perspectivas de avaliação que defendemos e que estão comprometidas com as transformações individuais, coletivas, institucionais e sociais.

1. A Avaliação das Instituições Universitárias deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global e holístico, permanente, integrado nas atividades educativas da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para melhorar a instituição educativa. (Requena, 1995, p.23)

2. Avaliação de uma instituição educativa deve também ser compreendida como um fenômeno público e que interessa a toda a sociedade, muito mais que uma tarefa simplesmente técnica e de ação restrita, que pudesse encobrir as dúvidas e as contradições, que são virtualmente portadoras de transformações. (Dias Sobrinho, 1997, p. 57)

3. Avaliação é um processo de descoberta e auto-descoberta. Ao avaliar o avaliador se auto-avalia, forçando a comparabilidade dos elementos avaliados em função dos termos que servem de base para a avaliação. (Ristoff, 1999, p. 38)

4. A avaliação institucional constitui para os dirigentes universitários uma ferramenta essencial para garantir padrões adequados de qualidade acadêmico-científica, indispensáveis para o planejamento e a definição das políticas estratégicas e a gestão. Ao mesmo tempo, esta ferramenta permite uma prestação de contas à sociedade sobre o desempenho da universidade na utilização do financiamento governamental e no cumprimento de sua missão pública. (Trindade, 1994, p. 4)

5. A avaliação institucional é entendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pela universidade na busca de qualidade de seus serviços de ensino, pesquisa, extensão e gestão. (Carvalho et al, 1999, p. 67)

6. Avaliação Institucional é um repensar da universidade em sua relação com a sociedade e com o Estado. (Costa, 1998).

- 7 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)

8 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. (Belloni, 1998, p. 39)

A concepção de avaliação que defendemos nos permite dizer que a avaliação produz conhecimento sobre a instituição possibilitando uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas com a finalidade de buscar os pontos fracos e fortes e implementar sugestões de melhorias, negociando a qualidade comprometida com o social.

Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a construção de conhecimento sobre a instituição e a compreensão da prática pedagógica e administrativa da mesma. Dessa forma, oportuniza a reconstrução das ações, 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, funcionários e discentes 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. Freire (1987), 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 estamos abordando a avaliação institucional. Acreditamos que a avaliação assim pensada, possibilitará uma reflexão e reinvenção conjunta da ação político-pedagógica, contribuindo para a construção de uma universidade democrática e emancipada. A partir desta forma de compreender a avaliação é consenso a importância de um diagnóstico (conhecimento da realidade), da busca de resultados, sejam imediatos, em curto, médio ou longo prazo. Busca-se conhecer o real e rever a prática para propor mudanças.

O que passa a ser perturbador é a forma com que se buscam as mudanças e quais mudanças se pretendem realizar. As tomadas de decisão como consequência dos resultados de uma avaliação demonstram implicitamente que qualidade se busca e qual postura política se tem frente ao processo de avaliação. Por isso, acreditamos 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 buscar uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual avaliador e avaliado tenham voz e vez. Nessa perspectiva, seria paradoxal aceitar uma avaliação impositiva apenas como controle

das atividades, com fins técnicos e burocráticos que servem à modernização da gestão. Nesse sentido, no próximo capítulo estaremos apresentando a perspectiva da avaliação institucional participativa como instrumento de democratização dos espaços universitários.

Nessa perspectiva, o princípio da globalidade é fundamental no processo, pois todas as ações precisam ser avaliadas conjuntamente e todos os sujeitos envolvidos devem ser ouvidos. A metodologia da avaliação institucional deve contemplar vários instrumentos de avaliação que, devem ser entrelaçados a fim de emitir informações sobre o conjunto das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Ainda precisa possibilitar a participação da comunidade acadêmica em todos os momentos do processo, na sensibilização e divulgação da proposta, na coleta de dados e na discussão dos resultados para tomadas de decisão.

Requena (1995, p. 27 a 37) apresenta três formas metodológicas em que estão sendo conduzidos os processos de avaliação na maioria das instituições educativas universitárias, sobretudo nas universidades americanas: a acreditação que se refere à avaliação externa para certificação da instituição; a auto-avaliação ou auto-estudo que é a análise de uma instituição em particular realizada geralmente por si mesma e a avaliação realizada a partir de estudos com base nos indicadores objetivos, que é uma das ferramentas muito utilizada nas instituições universitárias e entende por indicadores o conjunto de dados que podem representar-se numericamente. Segundo Requena (idem, p. 33), existe uma grande quantidade de estudos com base em indicadores objetivos nos países como Estados Unidos, Gran Bretanha, França, Suíça, Holanda e Espanha.

Segundo Dias Sobrinho (2002b, p. 32), a difusão e melhor qualificação técnica da avaliação em países europeus em grande parte são devidas à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à União Européia, principalmente em dois setores de atuação bastante importantes: a pesquisa e a ajuda ao desenvolvimento. “A OCDE tem objetivos fundamentalmente econômicos e dedica-se aos interesses dos países membros, que pertencem a categoria dos ricos”. (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 37)

O papel da OCDE na difusão da avaliação é reconhecido como de grande importância. A partir dos anos 70 essa Organização vem elaborando indicadores internacionais que servem para comparar o desempenho dos países membros. Para a OCDE a avaliação é muito importante porque oferece informações sobre a eficácia, a eficiência e as performances das políticas públicas. O importante são as informações e as comparações para efeito de tomadas de decisão, a

avaliação proposta é basicamente quantitativa. Essa Organização trabalha com os seguintes indicadores:

(...) despesas da educação em relação ao PIB; parcela do ensino nas despesas públicas; repartição dos créditos por nível de ensino; fontes de financiamento da educação; despesas de funcionamento; despesas por aluno e por nível de ensino; despesas por aluno em relação ao PIB; índice de despesas por aluno e por nível; pessoal empregado no ensino; número de alunos por professor. Outros indicadores referem, por exemplo, ao fluxo dos estudantes em cada nível, taxas de acesso, características das tomadas de decisões, contexto demográfico, econômico e social, resultado do ensino, nos níveis dos alunos (competência), do sistema (número de diplomas e de pessoal científico e do mercado do trabalho (emprego, salário, formação). (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 38)

As políticas empreendidas pela União Européia de ajuda aos países mais pobres produziram a necessidade de avaliações sistêmicas, o que motivou a expansão da avaliação com base em indicadores objetivos para outros países como instrumento dos Estados para aumentar a eficiência dos serviços da administração central e racionalizar a distribuição orçamentária e o uso dos dinheiros públicos.

Encontramos em Requena (1995, p. 78 a 82), três tipos de avaliação institucional muito utilizados para avaliar as instituições universitárias: a avaliação interna ou auto-avaliação, a avaliação externa e a avaliação mista ou coavaliação.

A avaliação interna ou auto-avaliação é o processo pelo qual a instituição analisa a si mesma com o objetivo de ver se está fazendo o que se propôs e verificar se está conseguindo atingir as metas propostas e conhecer o nível de satisfação da comunidade acadêmica em relação a instituição, buscando os pontos fracos com o fim de replanejar as ações com ênfase na qualidade dos serviços prestados à sociedade. A vantagem desse processo é a grande possibilidade que a instituição tem em conhecer e compreender os seus problemas a partir da participação de toda a comunidade acadêmica. Na auto-avaliação a ênfase está na participação de todos, assim, constroem-se resultados a partir de olhares e lugares diversos como: alunos, professores, funcionários, gestores e a sociedade. A desvantagem é o risco da falta de distância emocional e dos próprios envolvidos converterem a avaliação em auto-justificação, o que pode levar à falta de objetividade.

A avaliação externa é feita por agentes externos à instituição que analisam todo o seu funcionamento. Essa avaliação pode ser solicitada pela própria instituição ou proposta pelo Estado. Quando a avaliação externa é proposta de fora se costuma ter um caráter maior de controle. A vantagem da avaliação externa é a objetividade, pois, pessoas de fora têm maior

possibilidade para emitir juízos sobre a instituição, mas também, corre-se o risco de não construir conhecimento sobre a realidade da instituição. Requena (idem, p. 81) apresenta alguns riscos da avaliação externa:

- A avaliação se converta aos membros da comunidade educativa em um mecanismo de controle;
- Igualmente é provável que existam pressões, de uma e de outra parte, para conseguir informações rápidas e confiáveis.
- Exija-se informações em momentos e formas inoportunos;
- Condiciona-se o observador para que apresente informações com um sentido determinado;
- Falsifica-se a descrição da realidade para que o avaliador tenha uma visão deformada (que, a sua vez, difundirá às instâncias pertinentes).
- Utiliza-se a informação recebida do avaliador de forma partidária, arbitrária e interessada;
- Pretende-se dirigir a avaliação para que chegue a lugares, pessoas, problemas e situações que interessam;
- A atitude reacionária dos avaliados contra os avaliadores.
- Ao ser solicitado os dados desde fora, sempre será mais fácil que se tenha deformações que alterem a validade ou afetem a confiabilidade. (REQUENA, 1995, p. 81)

Outro tipo de avaliação institucional discutido por Requena é a Avaliação mista ou coavaliação. Esta é entendida como a combinação da avaliação interna e externa. Integra os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa ou vice-versa. Esse autor acredita que a solução possa estar na avaliação mista, uma vez que a considera como a conjugadora dos interesses externos e internos à instituição, integrando o tema do controle das universidades e sua obrigação de informar e prestar contas à sociedade, mas salienta que este processo deve ser conduzido democraticamente em benefício da instituição e dos professores.

A avaliação externa deveria completar-se com a auto-avaliação institucional. Em realidade, a avaliação externa quando não é fruto de uma iniciativa da universidade, deveria desembocar na aplicação de mecanismos de auto-avaliação institucional sistemática. A meu ver, a solução se encontra na coavaliação. (REQUENA, 1995, P. 81)

Uma das desvantagens apontadas nesse tipo de avaliação está na sua implementação, que traria as desvantagens apontadas tanto na avaliação interna como na externa mais o custo, o tempo e os recursos.

No próximo capítulo abordaremos a emergência das Políticas de avaliação para as universidades brasileiras e vamos considerar os modelos de avaliação implantados no ensino superior na década de 90, do século passado, até hoje, sustentados nos estudos que apresentamos neste primeiro capítulo.

CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE NOS TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO² E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Universidade pública está inserida no cenário mundial de grandes e profundas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. Essas mudanças obrigam a universidade a atender as diversas demandas econômicas e sociais, colocando em crise a idéia clássica de universidade fundada na noção de universalidade, na produção do conhecimento desinteressado e livre de determinantes externos. A universidade não pode ficar presa ao passado descontextualizada dessas mudanças, mas também, não pode abrir mão de defender o conhecimento que priorize a qualidade de vida dos sujeitos. Essa tensão precisa ser analisada levando em consideração as dimensões políticas, acadêmicas e pedagógicas.

As consequências dessas mudanças também se fizeram sentir nas formas de conceber o Estado, o qual passou a atuar como Estado de controle, o que fez emergir o Estado Avaliador. Nesta perspectiva, surgem as Políticas de Avaliação que controlam e determinam o fazer universidade.

Nessa atual conjuntura, as universidades precisam ter o domínio teórico, conceitual e metodológico sobre as mais variadas formas de avaliação e suas consequências e devem ficar atentas às Políticas de Avaliação que são implantadas. Deve buscar a defesa e sustentação das políticas de avaliação democráticas como instrumento que possibilita a construção de uma universidade autônoma, justa e ética ancorada no compromisso social com caráter público, democrático e participativo.

Este capítulo tem por objetivo uma discussão sobre a emergência das políticas públicas de avaliação no contexto das universidades brasileiras, bem como, discutir o surgimento e a função do Estado Avaliador nos tempos de globalização. Isso implica discutir o movimento de

² “De fato, o que chamamos globalização é apenas uma das formas de globalização, a globalização neoliberal, sem dúvida a forma dominante e hegemônica da globalização. A Globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social é mais bem organizada quando organizada sob a forma de mercado. A consequência principal desta dupla transformação é a distribuição extremamente desigual dos custos e das oportunidades produzidos pela globalização neoliberal no interior do sistema mundial, residindo aí a razão do aumento exponencial das desigualdades sociais entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no interior do mesmo país. (SANTOS, 2002, p. 30)

tensão entre o Estado, a sociedade e a universidade. Não defendemos que a universidade deva ficar presa às teias do passado, ela deve acompanhar as mudanças, mas também, não deve perder a capacidade de crítica e autocrítica colocando-se à frente dos desafios de buscar a humanização, a solidariedade e a cidadania como princípios inarredáveis, para enfim produzir a transformação social, pois a técnica deve ser submissa à ética. É com esse olhar que analisaremos a universidade nos tempos de globalização e a emergência das Políticas de Avaliação.

2.1 – Contextos da Educação Superior³ Brasileira no mundo globalizado e a emergência das políticas de avaliação

Certo dia Nasrudin encontrou um falcão sentado no parapeito da janela. Ele nunca havia visto um pássaro desta espécie em sua vida.

“Pobre criatura!”, exclamou compadecido. “Como puderam te deixar chegar a este estado!” Cortou as garras do falcão, aparou o seu bico, e podou as suas penas.

“Agora”, exclamou Nasrudin satisfeito, “agora você está com mais cara de pássaro”.

Idries Shah apud Ristoff, 1999.

A Universidade⁴ tem sido reconhecida no cenário atual, como um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento. Essa concepção tem sido uma construção histórica de lutas e conflitos pela busca de consolidação da mesma. O estudo que apresentamos sobre a Universidade, perpassa pela análise de sua função social no contexto econômico, histórico, social e cultural, destacando nesta análise o surgimento do Estado Avaliador para compreendermos o atual contexto das políticas públicas de Avaliação Institucional para a Educação Superior.

A Educação Superior teve origem no Período Medieval, quando os princípios religiosos dominavam a vida da humanidade. Para Janotti (1992, p-27), "duas condições - além de interesses, sem dúvida os da Igreja e os do Estado - presidiram às origens das Universidades Européias, as condições sociais e condições culturais". As condições sociais se deram a partir do renascimento urbano que a Europa conheceu no séc. XII surgindo a Europa Urbana em contraposição a Europa agrária, o que modificou as condições econômicas, sociais, políticas, religiosas e culturais. Quando os interesses em fundar uma universidade eram religiosos, era a Igreja a articuladora, com o fim de transformá-la em centro a serviço de uma verdadeira teocracia intelectual. Quando os interesses eram laicos, da burguesia, era o Estado quem articulava a fim de

³ - O termo educação superior refere-se às universidades, institutos, faculdades ou centro de ensino superior, nomenclaturas diferenciadas pela lei, segundo as especificidades de cada instituição.

⁴ O termo universidade refere-se às instituições que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão, comprometidas com a relevância social e com a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

poder contar com um funcionalismo competente e em condições de atender às necessidades da administração estatal e da política real.

O movimento de urbanização interferiu também nas condições pedagógicas, proporcionando um novo tipo de escola. A supremacia das escolas monásticas (rurais), que visavam formar o monge, foi transferida para as escolas episcopais (cidades), que visavam formar o padre. Os objetivos dos estudos eram eminentemente eclesiásticos, a orientação deles convergia para as ciências sagradas. Nasceram também as escolas comunais à margem da Igreja; eram escolas burguesas, fundadas pelos Conselhos Municipais para atender às necessidades da burguesia, que estavam ligadas ao comércio.

As Universidades surgem intimamente ligadas ao movimento de urbanização da Europa, o processo originário é a relação Cidade-Universidade. Vários são os fatores sociais e culturais que contribuíram para o surgimento das Universidades: concentração demográfica, aparecimento de uma classe interessada no direito romano (a burguesia), intensificação das relações mercantilista, contato com civilizações até então quase desconhecidas e concentrações culturais. No século XII, surgiram as primeiras universidades: Bolonha, Paris, Oxford, Montpellier. Mas é no decorrer do século XIII que o movimento universitário vai se desenvolver.

A partir do século XVII, há uma ruptura com os conhecimentos religiosos como forma de explicar o homem e a natureza. O sujeito deixa de ser "submisso" aos princípios transcendentais para tornar-se "ativo", dando interpretação e explicação próprias para a realidade. Esse novo pensar inaugura a modernidade. É neste contexto da modernidade que a Universidade vai se desenvolver.

Santos (1999, p. 187 a 226), discute as funções da universidade desde o seu surgimento e diz que ela surge com as funções de busca de verdades, transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência. A partir da década de 60 do século passado, há uma reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido, na resolução de problemas econômicos e sociais. Para Santos (1999, p. 188), o apelo à prática se deu em decorrência das transformações da ciência em força produtiva, do desenvolvimento tecnológico e da competitividade internacional da economia, conseqüências dos avanços que ocorreram na modernidade.

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, p.19) as primeiras escolas isoladas, com certo grau de sistematização, surgiram em 1808. Somente no século XX, surge a universidade como nova figura jurídica. Segundo Oliven (1989, p. 60), somente no ano de 1920 é que surge a nossa primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que conservou o caráter elitista do ensino, manteve-se alheia às necessidades da maior parte da população brasileira e não incentivava o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Esse modelo foi cunhado das grandes escolas francesas que eram altamente seletistas, principalmente no ingresso, e tinham como principal objetivo a formação profissional, atendendo apelos do mercado de trabalho.

Segundo Romanelli, essa primeira universidade não passou da agregação de três escolas superiores que já existiam no Rio de Janeiro: a Faculdade de Direito, Medicina e a Escola Politécnica.

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Não passou, porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. (ROMANELLI, 1986, p. 132).

No dia 11 de abril de 1931 foi criado pelo Governo Federal o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras pelo Decreto 19.851, adotando para o ensino superior o regime universitário. Na mesma data pelo decreto 19.852 o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro. Mas, apesar da reorganização dessa Universidade, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a USP (Universidade de São Paulo), surgida em 25 de janeiro de 1934. Até esta data, as demais universidades tinham-se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos.

A USP foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passou a ser a medula do sistema, tendo como objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa.

A história do aparecimento da universidade no Brasil mostra que ela recebeu influências do modelo francês e do modelo alemão, o que explica ter sido pensada com a função de construir conhecimentos para a transformação social e também como prestadora de serviços.

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

Dias Sobrinho (2005b, p. 29-44), faz uma análise do desenvolvimento da universidade e mostra que ao longo de sua história a universidade mostrou-se necessária para o desenvolvimento da humanidade e tem sido o mais importante espaço produtor do domínio técnico do homem sobre a natureza e da consciência do homem sobre essas transformações. E continua dizendo:

Ao longo de nove séculos de sua história, a universidade tem formado inteligências e personalidades, produzido conhecimentos e técnicas, desenvolvido os instrumentos e artefatos que impulsionam as fábricas e tem sido a instância crítica e criativa da cidadania e da vida democrática. (...). Ela é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros. (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 30)

As mudanças ocorridas com a reestruturação do capitalismo e a implantação de uma nova ordem mundial, a globalização sustentada pela política do neoliberalismo⁵, trouxe à tona uma discussão sobre os fins da universidade. Essas mudanças podem ser descritas como: o

⁵ O objetivo aqui não é aprofundar esta questão, estarei apenas definindo-a segundo Anderson in Sader & Gentili apud Silva Júnior & Sguissardi (1997, P. 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".

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 para minimizar a pobreza e o desemprego. Estas e outras questões que circundam a sociedade colocam a universidade em crise, que hoje se apresenta com múltiplas funções.

Para Goergen (2005, p.12), a crise da universidade acontece numa tripla dimensão: a crise conceitual, a crise contextual e a crise textual. A primeira é definida pela falta de clareza sobre o que é ou como deveria ser uma universidade, especialmente no Brasil onde existe uma variedade de instituições acadêmicas de nível superior. A segunda está ligada às relações universidade/sociedade e às transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, à relevância que assume hoje a ciência e a tecnologia, falamos de “sociedade do conhecimento” e segundo esse autor, ciência e tecnologia se tornaram o principal fator produtivo. Além desse aspecto central, existem outros como: a mobilidade social, a instabilidade no meio profissional, a agilidade da disseminação de informações, a globalização econômica e cultural que desestabiliza as estruturas tradicionais da universidade. A terceira crise, a textual, abrange internamente a universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer. Esse autor resume as várias facetas da crise universitária num só termo: “a universidade passa por uma crise de identidade”. Ela está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea.

Percebemos que essa insegurança tem levado as pessoas, que fazem a universidade e constroem um projeto de educação superior, a cederem às pressões, tanto da sociedade como do Estado, e voltar suas atividades muito mais para a profissionalização do que para a transformação social. Dessa forma, o projeto de universidade passa a se sustentar na ética utilitarista. Nesse amálgama as relações universidade/sociedade encerram-se em um conflito.

Este conflito está posto quando a universidade tenta redesenhar o seu papel, investindo na função de produzir conhecimento para a transformação da ordem mundial e a sociedade exige e espera dela o equacionamento dos problemas sociais e econômicos e a preparação de

profissionais competitivos para atuarem no mercado de trabalho, entendendo o conhecimento como produto necessário à sobrevivência, uma mercadoria.

Goergen (2005, p. 14) contribui com essa análise dizendo:

Os mecanismos da globalização e da internacionalização, diretamente atrelados ao sistema capitalista neoliberal, podem trazer e certamente trazem embutidos valores e visões de mundo, modos de ver e interpretar as relações culturais e de convivência humana que, ao invés de incorporadas, devem ser rejeitadas pela universidade. (...) Como dar conta de sua pertinência local, da promoção dos interesses, necessidades, carências e especificidades da comunidade à qual pertence e, ao mesmo tempo, responder às dimensões e exigências mais amplas do mundo globalizado é uma dentre tantas outras questões que precisam ser enfrentadas aberta e criticamente. (GOERGEN 2005, p. 14)

A universidade, que prioriza a técnica e a profissionalização, tende a estar sustentada pela ética e pela 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 à resolução dos problemas pessoais. Há uma acomodação em relação aos problemas coletivos e institucionais, uma insensibilidade pelos problemas do outro, uma desesperança que leva à resignação. Essa lógica mercantilista leva a resignação e a falsa ilusão 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.

Nessa perspectiva epistemológica, 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 e incentivar a participação é tarefa urgente da universidade. É nesse sentido que discutimos a avaliação institucional participativa como uma via que possibilita a construção de espaços sociais participativos, produz a reflexão e possibilidade de engendrar mudanças de concepções nos sujeitos.

Ainda Santos (texto digitado, p. 5), discutindo os rumos da universidade no contexto da globalização neoliberal retoma o texto que publicou em 1995 “Da idéia de Universidade à Universidade de idéias”, no qual apresenta as três crises da universidade. Para ele, a universidade passava, naquele momento, pela crise de hegemonia que eram as contradições entre as suas funções tradicionais e as que ao longo do séc. XX lhe estavam sendo atribuídas; a segunda, era a crise de legitimidade provocada de um lado pela hierarquização dos saberes especializados

através da restrição do acesso e, por outro, pelas exigências de democratização da universidade e reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares e a terceira, era a crise institucional que resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Passados dez anos dessa publicação, Santos retomou a discussão e questionou: O que aconteceu nesses últimos dez anos? A sua resposta longa e bem argumentada, mas aqui resumida, é de que, apesar de as três crises estarem intimamente ligadas, houve nesses últimos dez anos uma concentração na crise institucional. Para ele, esta crise é o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica assenta na dependência financeira do Estado. Para ele, nos países democráticos a crise institucional agravou em razão de conceberem a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado, a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condição desleal no emergente mercado de serviços universitários. Essa crise se agravou a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo.

Esse autor continua mostrando a deterioração da universidade na política neoliberal nos últimos dez anos e discute os principais impactos como sendo: a perda da prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado por via da crise financeira; a descapitalização da universidade pública; a transnacionalização do mercado universitário; a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica; a comercialização do conhecimento científico (pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável); a definição de prioridades de pesquisa e de formação, não só nas áreas das ciências sociais e de estudos humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a projetos de desenvolvimento tecnológico e, por último, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação que provocou a proliferação do ensino à distância e das universidades virtuais.

A globalização acirrou o debate sobre as funções da universidade, a grande questão é o que fazer? Em resposta a essa questão, Santos ainda aponta que a alternativa eficaz e

emancipatória de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe propondo uma globalização alternativa, o que ele denomina de globalização contra-hegemônica. Para esse autor, o que está em jogo não é isolar a universidade das pressões da globalização, mas criar alternativas resistindo ao novo com o novo.

(...) O que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, o que além de ser impossível, podia dar a impressão de que a universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. Ora tal não é o caso e, aliás, pode mesmo dizer-se que parte da crise da universidade resulta de ela se ter já deixado cooptar pela globalização hegemônica. O que está em causa é uma resposta ativa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemônica. (SANTOS, p.40 texto digitado).

Nesse sentido, Santos descreve alguns princípios orientadores para enfrentar essa crise posta:

1- Enfrentar o novo com o novo – a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais;

2- Lutar pela definição da crise;

3- Lutar pela definição de universidade;

4- Reconquistar a legitimidade;

5- Democratizar o acesso;

6- Conferir uma nova centralidade às atividades de extensão, concebendo-as como modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural;

7- Pesquisa-ação que consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa;

8- Ecologia dos saberes – consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade.

9- Relação universidade e escola pública – abrange três sub-temas: produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública;

10- Relação universidade e indústria – Trata-se da relação entre a universidade e o setor capitalista privado enquanto consumidor ou destinatário de serviços prestados pela universidade;

11- O reforço da responsabilidade social da universidade;

12- Criar uma nova institucionalidade – Ser o espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se podem realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade; Dentre as áreas de fortalecimento da universidade na criação de sua institucionalidade está a avaliação participativa.

Essa reforma institucional proposta visa fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação e com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa. As suas áreas principais podem resumir-se nas seguintes idéias: rede, democratização interna e externa, avaliação participativa. (SANTOS, p.69, texto digitado)

Para Goergen, podemos estar no limiar de uma nova consciência acadêmica, a partir do momento em que acreditamos que a crise leva a reflexão para o enfrentamento. Acreditamos que essa nova consciência dará conta de produzir conhecimento que vise o desenvolvimento de tecnologias de ponta, porém, a prioridade é com a formação de profissionais competentes para atuar na sociedade com responsabilidade ética e o sentido social de todas essas ações. Goergen, afirma:

(...). A universidade deve escavar cuidadosamente em seu próprio interior, nos seus gestos e cursos irrefletidos para avaliar o que é legítimo e o que eventualmente deve ser pensado de forma diferente e nova desde a perspectiva da humanização do homem e da sociedade. A boa universidade não é aquela que contribui para melhorar a performance do sistema (sem perguntar o que isso significa), mas aquela que coloca suas competências a serviço da sociedade e de sua humanização. (GOERGEN, 2005, p. 15)

Não estamos defendendo a universidade presa ao passado, acreditamos que ela precisa acompanhar os avanços tecnológicos, econômicos e sociais que surgiram nos novos tempos, mas sem perder de vista que os serviços prestados precisam estar a favor da sociedade e de sua humanização. Nesse sentido, o nó da ressignificação 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 acadêmicos, sociedade e desenvolvimento científico e tecnológico. 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 participativa 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 com a finalidade de pensar a qualidade universitária. É a partir da necessidade de buscar a qualidade universitária que se colocam as Políticas de Avaliação Institucional. Portanto, para discutirmos as Políticas de Avaliação faz-se necessário definirmos de qual qualidade estamos falando e entendermos a serviço de quem e para quem são implantadas as Políticas de Avaliação e como podem elas se localizarem em relação às crises que devemos enfrentar.

2.2 - Políticas de avaliação para a Educação Superior Brasileira

A preocupação com as Políticas de avaliação no Brasil surge com a redefinição do papel do Estado. Nas palavras de Morosini (2004, p. 146), o Estado Regulador caracteriza hoje o cenário da produção científica nacional. Esse Estado se corporifica em “Estado Avaliador”, em todos os aspectos da realidade educacional em todos os níveis do sistema. É no ensino superior que o impacto dessa Política começou a ser observado, com maior ênfase na década de 90 repercutindo nos dias atuais. Essa preocupação com mecanismos de avaliação foi estimulada por organismos internacionais. Segundo Peroni (2003, p. 110), “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos”.

Para Dias Sobrinho (2002b, p. 35), as políticas empreendidas pela União Européia de ajuda financeira aos países mais pobres, aqueles que sofrem atrasos em seus processos de desenvolvimento, como exemplo, o Brasil, produziram a necessidade de avaliações sistemáticas com o propósito de apreciar a eficácia das intervenções e seu impacto. Destaca a interferência técnica, política e financeira de dois Organismos: a OCDE e o Banco Mundial que não se limitam em financiar e cobrar avaliações e também intervêm na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses.

No caso do Banco Mundial, todas as ajudas financeiras a países em desenvolvimento e pobres são necessariamente associadas a avaliações. Aos países que buscam seus empréstimos, o Banco Mundial impõe que a “educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite seus laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial”. (Dias sobrinho, 2002b, p. 35). A idéia de avaliação que se deriva é a da medida da eficiência e produtividade educativa através de indicadores econômicos e financeiros.

Observamos que a iniciativa de avaliar as universidades recebeu influência de organismos externos e surgiu a partir da necessidade de melhorar a educação nos princípios de mercado em atendimento às imposições de ordem econômica.

Outro aspecto que influenciou a iniciativa de implantação das Políticas de Avaliação institucional em nosso país foi o contexto da redemocratização. A Constituição de 1988 firmou o princípio segundo o qual “quanto mais democrática a sociedade, mais necessárias seriam as avaliações que tomassem como parâmetro de desenvolvimento não só o nível de atendimento, mas também a qualidade dos serviços essenciais oferecidos à maioria da população”. Com a aprovação da nova LDB (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) a avaliação passou a ser obrigatória, e desde então, os municípios e Estados têm de se preocupar com o sistema de avaliação.

2.2.1 - O Surgimento do Estado Avaliador

O surgimento do Estado avaliador⁶ se deve à redefinição do papel do Estado. Não é nosso objetivo aprofundar essa discussão, mas é necessário contextualizá-la para entendermos a serviço do que e de quem emergem as Políticas de Avaliação Institucional. A redefinição do Estado faz parte desse movimento de transformação ocorrida na sociedade e que afeta a produção da vida material em função das mudanças na esfera da produção, do mercado e do Estado.

⁶ 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, 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)

O conceito de Estado que utilizamos é proposto por Marx e apresentado por Peroni (2003, p. 22) como “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que o processo de correlação de forças em curso é o capital que detém a hegemonia”.

Segundo Peroni (idem, p. 22), no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. Era o chamado Estado de bem-estar social. Que segundo essa autora apresentava as seguintes características:

As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinha ainda o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através de seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção: era o chamado Estado de bem-estar social. (PERONI, 2003, p. 22)

A disseminação dessa política trouxe a acumulação desordenada e desigual do capital, o crescimento do desemprego estrutural e os empregadores começaram a exercer maior pressão sobre a força de trabalho, o que levou os empregados a organizarem-se em sindicatos, impondo contratos de trabalhos mais flexíveis. Dessa forma, houve uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como, a criação do subcontrato. Dessa forma, o capitalismo passou a viver uma crise estrutural e para superar essa crise surgiu o novo capitalismo com a ofensiva neoliberal, que se caracteriza como uma estratégia de superação da crise.

Peroni (idem, p. 27) fazendo uma análise desse contexto econômico afirma que:

(...) a lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia e cita Hayek quando diz que a maximização da liberdade está em proteger-se o sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também, da tirania das maiorias.

Com essa idéia, o mercado ficou fortalecido e, parafraseando Peroni, cresceu o “mercado de dinheiro sem Estado”. Por outro lado, o aumento da competição internacional em condições de crescimento lento, forçou os estados a se tornarem mais empreendedores. Com isso, o papel do estado é redefinido, salvaguardando o mercado e não mais o bem-estar social, deixando expandir o “mercado de dinheiro sem Estado” sem controle de nenhum governo.

Não pretendemos aprofundar essas questões, mas apenas contextualizar que o capitalismo passou pela crise econômica no modo de produção pós-guerra mundial e a estratégia

para a solução da crise foi a implantação de um novo capitalismo com a ideologia do neoliberalismo o que levou a redefinição do papel do Estado de bem-estar social para o Estado regulador na perspectiva de salvaguardar o mercado.

O Brasil recebeu influências internacionais e a crise econômica se manifestou com veemência causando altas taxas de juros combinadas com elevadas taxas inflacionárias, o que levou o estado a contrair grande dívida externa, esse período foi marcado pela crise fiscal. Nesse contexto, o governo de Fernando Henrique Cardoso propôs a reforma do Estado Brasileiro apresentando o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995) a partir do então criado, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Segundo Peroni, esse documento propunha:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (PERONI, 2003, p. 58)

Esse documento ainda reforça que a administração pública gerencial aponta para a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços. A reforma do aparelho do Estado passou a ser orientada, portanto, pelos valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. A forma de controle do Estado deixa de ser baseada nos processos e passa a concentrar-se nos resultados. O administrador público gerencial tem a autonomia para gerir os recursos humanos, materiais e financeiros, mas essa autonomia é cobrada através dos resultados, verificando se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato. Foi nesse contexto que surgiu o Estado Avaliador. Nas palavras de Dias Sobrinho, resumimos essa análise:

A mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 28).

Essas mudanças na concepção do Estado exigiram da universidade um compromisso social de formação de profissionais qualificados para o mercado. Para Santos (1999, p. 205), esse "apelo a prática, a partir de 1960, trouxe 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". Essas exigências sociais ameaçam a investigação livre e comprometem a autonomia universitária. As universidades sentem-se fragilizadas diante das políticas de repasse financeiro do Estado, que as tornam atreladas a uma política de regulação, controle e centralização de poder. Nesse contexto, o Estado Avaliador vai-se fortalecendo. Contribui com esta análise as autoras Morosini e Leite:

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 e 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)

Ainda usamos das palavras de Santos Filho para definir Estado Avaliador quando esse autor afirma que, em nosso país a figura do Estado Avaliador está sustentada no modelo de controle estatal. "Estado Avaliador é uma nova forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e universidade" (SANTOS FILHO, 2000, p. 161)

Nesse contexto, a política de avaliação do Estado fica de mãos dadas com o mercado. Com esse viés mercadológico emergem as Políticas de Avaliação Institucional, que em grande parte surgem em função de acordos firmados com organismos internacionais levando-se em consideração os indicadores da educação no Brasil, que comparados com outros países em desenvolvimento precisavam melhorar, portanto, implantar processos de avaliação era uma necessidade para "melhorar" a educação. Essa qualidade buscada com os processos de avaliação que têm origem no Estado Avaliador está sustentada pelos princípios do mercado. Neste estudo estamos sustentando o conceito de qualidade como qualidade negociada contrapondo a vertente do mercado.

2.2.2 - Conceito de Qualidade como qualidade negociada: Um princípio necessário à prática da avaliação

A importância dada à educação como instrumento de sustentação das ordens mercantilista e inculcação ideológica, atendimento às demandas da sociedade e do Estado, tem

contribuído para o debate sobre a sua qualidade, o que se tornou um problema grave. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação surge a maioria dos processos de avaliação sustentados nos princípios do mercado. Nessa perspectiva, busca-se qualidade visando a produtividade, traduzida em produzir mais, em menos tempo e menos custo, sem questionar o que se produz. Segundo Chauí, qualidade na perspectiva do mercado é definida como:

Competência e excelência cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (CHAUÍ 1999, p. 216).

Em contraposição à concepção de qualidade sustentada nos parâmetros do mercado, apresentamos o conceito de qualidade negociada proposta por Bondioli (2004, p. 14-17), que, também, é a perspectiva que defendemos. Para essa autora, a qualidade negociada tem natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual, plural, processual e transformadora. “O processo com que se faz, se assegura, se verifica, se contextualiza, se declina a qualidade é uma “co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”. (p. 17) e continua:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores e objetivos. (...) Perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Não existe, portanto, qualidade sem participação. A qualidade negociada significa entender que cada ator no processo educacional tem uma concepção de qualidade, o mais importante é negociar pontos de vistas diferentes. Significa reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vistas, idéias e interesses um recurso, uma estratégia para proposições e não uma ameaça. Freitas (2005b, p. 911), discute a qualidade negociada como uma forma de contra-regulação. Ressalta que as mudanças propostas pelas Políticas neoliberais usam e abusam da regulação, por outro lado, as mudanças propostas a partir das Políticas participativas resvalam no democratismo, nem sempre fortalecem as estratégias locais de realização da mudança e, com isso não exercitam os trabalhadores da

educação para a contra-regulação. Nesse sentido, esse autor aponta a saída com a apresentação da qualidade negociada como forma de contra-regulação. E define a contra-regulação como:

(...) resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.” (FREITAS, 2005b, p. 912)

Nesse sentido, a qualidade negociada é apresentada como contraposição à qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

A lógica da regulação, do mercado constitui a forma de organização da sociedade e, como estamos vendo, essa lógica atravessa as instituições educacionais. Freitas (2003, p.35), afirma que “contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual um processo possível apenas com resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites”, a qualidade negociada pode ser uma forma de resistência frente as Políticas de regulação impostas à universidade e que ameaçam a autonomia universitária.

As universidades sentem-se fragilizadas com a ordem estabelecida que, atrelam as Políticas de financiamento à produtividade nos princípios da quantidade e não da qualidade. A onda da “qualidade” com princípio de “medir” a produção no ensino superior tomou conta das políticas públicas, as quais prevêm a necessidade de avaliar o desempenho das universidades. “Tal fato afeta diretamente as sociedades que em tempos de reordenação capitalista baseiam suas economias em práticas competitivas de mercado (...). Nessa contextura emergem os processos avaliativos. Via de regra estes processos têm mão única - do Estado para a Universidade” (Leite, 1997).

2.2.3 – Políticas de Avaliação para a Educação Superior a partir dos anos de 1990: PAIUB, PROVÃO E SINAES

As iniciativas de avaliação para o Ensino Superior surgiram do próprio governo central que desde 1977 vem avaliando o sistema de pós-graduação. Em 1983 o Ministério da Educação criou o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), segundo Leite este Programa

vigorou até 1986. Em 1985 é criado o GERES (Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior), que propõe um Programa de reformulação do ensino superior. Mas a efervescência da avaliação acontece no início dos anos de 1990.

Morosini (2004, p. 152), faz uma análise da produção científica entre 1968 – 2000, em periódicos brasileiros sobre a educação global, buscando a partir de documentos contidos na Biblioteca Virtual Universitas/Br, responder questões como a produção científica sobre educação superior relacionadas a transnacionalização, educação superior e avaliação/qualidade/acreditação. Nesse estudo, a autora destaca três períodos que caracterizam a avaliação no Brasil:

1º período (1968-1977) – é pequena a produção sobre a avaliação e qualidade na educação superior.

2º Período (1978 – 1989) – encontram-se, predominantemente, documentos que abordam temas pontuais, centrados na preocupação com aspectos específicos da avaliação e da qualidade das funções da educação, abordando a pós-graduação, a pesquisa e o ensino, frequentemente, de forma segmentada.

3º Período (1990 a 2000) – Ocorre uma expansão na produção de documentos, centrados na Avaliação Institucional, comportando dois subperíodos. O primeiro vai de 1990 a 1995, no qual ocorre a continuidade sobre a avaliação institucional/qualidade. Ainda incipientes os documentos apontam para o alcance da avaliação institucional feita pelas próprias universidades ou por agências não governamentais com a participação da comunidade. O Segundo subperíodo vai de 1996 a 2000, e começa a expandir as publicações sobre avaliação/qualidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação LDB 9394/96. A maioria dessas publicações concentrava-se na revista *Avaliação*, criada em 1996. A linha teórico-metodológica buscava a participação da comunidade no processo avaliativo em contraposição às avaliações impostas pelo Estado.

Em 1993 surge o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) que foi elaborado pela comunidade acadêmica e legalmente viabilizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), ainda na gestão do Ministro Murilo Hingel. Esse Programa foi enfraquecido com a implantação do PROVÃO (Exame Nacional de Cursos), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Ainda nesse governo tivemos o início da avaliação dos cursos, que no primeiro momento recebeu o nome de Exame das Condições de Oferta.

Em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que no Capítulo IV (Da Educação Superior), art. 46, consolida a avaliação enquanto controle, quando legalmente atrela a autorização e os reconhecimentos da instituição e dos cursos a um processo regular de avaliação. "A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". (CARNEIRO, 2000 p. 128).

Nessa concepção estava presente nas Políticas de Avaliação a priorização pelas formas de avaliação como regulação. Os processos ranqueavam e classificavam as universidades em “melhores” e “piores”, incentivando o clima de competição entre as mesmas.

Essa forma de conceber as Políticas de Avaliação começa a ser repensada quando assume a Presidência da República o Governo Lula, o qual se apresenta, a princípio, com um discurso mais democrático e participativo com ênfase na valorização social. Não é nosso objetivo discutir os rumos tomados por esse governo, mas mostrar que as Políticas de Avaliação não são neutras, mas estão, totalmente, influenciadas pela política vigente. Nesse contexto, em 2003, outra proposta de avaliação foi construída e está em vigor atualmente: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Estaremos, a seguir, contextualizando o PAIUB, o PROVÃO e o SINAES como Políticas de Avaliação da década de 90 do século passado, até os dias atuais. As análises do PAIUB e do PROVÃO já fazem parte da dissertação de mestrado (LIMA, 2002), mas achamos necessário retomar alguns contextos para melhor compreensão. Estaremos, portanto, dando ênfase à continuidade das Políticas de Avaliação com a implantação do SINAES.

a) PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

No início dos anos 90 do século passado, algumas universidades como a Universidade de Campinas - UNICAMP, a Universidade de Brasília - UnB, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG consolidaram experiências de avaliação institucional, mostrando que é possível avaliar as Universidades com princípios democráticos e participativos. A partir destas experiências, em 1993, por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior – ANDIFES foi aberto o debate sobre a importância da elaboração de uma proposta de avaliação institucional para as Universidades. Participou também, desta discussão, 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.

A proposta final foi apresentada e aprovada 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.

Esta proposta, aprovada na Reunião Plenária da ANDIFES, foi apresentada à Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), que após análises e discussões foi aprovada pela SESU, a qual 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 a resistência a favor da universidade pública, ao focalizar a qualidade e, por consequência exigiu do Estado o financiamento para esta finalidade.

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 *ranking*;

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 resume-se 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 constituídas 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)

O PAIUB não foi construído para ser um modelo ideal para ser seguido pelas universidades. Ele é apenas um mapa, o caminho precisa ser construído pelas próprias universidades. Segundo Ristoff (1999, p. 62), 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".

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 por 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.

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 "Avaliação" com o título: "Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB". Este artigo é o resultado de sua tese de doutorado, na qual se realizou uma avaliação do PAIUB em universidades federais da região sul e sudeste. Após uma análise deste Programa o autor sugere:

À 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 credenciamento das universidades e/ou avaliação externa. (PALHARINI, 2001, p.26)

Os estudos realizados sobre o PAIUB demonstravam a necessidade de dar continuidade a essa proposta como modalidade de avaliação institucional que deve sustentar e subsidiar a avaliação das universidades. No ano 2000, houve uma reestruturação do Programa garantindo a permanência dos seus princípios teóricos e filosóficos e inovando as questões metodológicas ou técnicas de condução, que foi denominado PAIUB 2000. Essa proposta não teve muita repercussão, uma vez que o PAIUB já estava enfraquecido devido a implantação do PROVÃO, que passou a ser expressão quase total do Sistema de Avaliação no período de 1996 a 2004, quando da implantação do SINAES.

b) Exame Nacional de Cursos – ENC - PROVÃO

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, o qual dispõe sobre a classificação das instituições de ensino superior, entidades mantenedoras, IES e organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais e 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 com iniciativa governamental, com o propósito de averiguar competências e habilidades das entidades universitárias. A avaliação acontecia a partir da aplicação de uma prova para os alunos da graduação no final do curso, portanto, avaliava-se a partir de fragmentos do conhecimento de cada carreira. A prova era 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) era de responsabilidade do INEP, a partir da definição dos objetivos dos cursos a serem avaliados. Quem definia os objetivos eram 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, em 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 faria 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 *ranking* das universidades.

O PROVÃO foi concebido, politicamente a partir do MEC, de forma impositiva. Para Ristoff (1999), o PROVÃO tem explícita uma proposta de ranqueamento dos cursos, e por consequência, 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). Os efeitos nocivos do PROVÃO foi logo percebido pela comunidade acadêmica, pois, os princípios que sustentavam esta política estavam centrados prioritariamente nos resultados que se referiam ao rendimento dos acadêmicos.

As discussões que se faziam em torno do PROVÃO e as mudanças ocorridas no governo com a gestão do governo Lula, levaram a reformulação da Política de Avaliação Institucional para o ensino superior, o que levou a construção do SINAES.

c) Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

A construção do SINAES teve origem a partir dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESU n. 11 de 28 de abril de 2003 e n. 19 de 27 de maio de 2003. Foi instalada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque em 29 de abril, cuja finalidade era analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Esta Comissão foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP) e seus estudos foram conduzidos com a participação da sociedade.

Segundo Documento Síntese que apresenta os estudos realizados pelos membros da CEA:

As reflexões e os estudos da CEA foram alimentados por um amplo processo de interlocução com a sociedade. Como parte muito importante de seus trabalhos, a CEA ouviu em audiências públicas realizadas no MEC, em Brasília, e durante a reunião da SBPC, em Recife, 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, especialmente as mais diretamente relacionadas com a Educação Superior. (SINAES/CEA, 2003)

A partir da proposta da CEA, O SINAES foi instituído como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da LDB - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, no aprofundamento de seus compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos, o que não significa a fragmentação deles, mas são diferentes instrumentos que fazem parte de uma só avaliação e, por isso, os seus resultados comporão as análises que culminarão na avaliação da qualidade institucional.

1- Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas: auto-avaliação – coordenada pela CPA de cada Instituição; avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

2-Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação deste a que os cursos estão sujeitos.

3-Avaliação do Desempenho dos estudantes - Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente o

Ministro da Educação, com base em indicações da CONAES, definirá as áreas que participarão do Exame.

Observamos que o SINAES tem sustentação nos princípios de participação. Na proposta do SINAES estão descritos como princípios fundamentais: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade, isto é, a compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e continuidade do processo avaliativo.

O SINAES retoma os princípios do PAIUB aproveitando as experiências vivenciadas pelas universidades na construção de um Sistema de avaliação para a Educação superior. Segundo Both (2005, p. 62), o SINAES não teve o objetivo de fazer “terra arrasada” com relação às experiências que já vinham demonstrando bons resultados com o PAIUB, mas dar ao programa de avaliação institucional conotação de Sistema, com indicadores ainda mais universais e representativos. Convém lembrar, ainda, que os principais mentores da filosofia, dos objetivos e dos princípios do PAIUB foram, na sua maioria, os mesmos que construíram a proposta do SINAES.

Uma das características que, a nosso ver, faz grande diferença entre o PAIUB e o SINAES está na forma de implantação, enquanto o PAIUB foi implantado a partir de uma carta convite com adesão voluntária das instituições; o SINAES foi implantado como exigência legal. Outra diferença consiste nos efeitos e sentidos regulatórios que o SINAES impõe sobre os resultados da avaliação. Analisamos a implantação do SINAES na UNEMAT e observamos que sua implantação não se deu como no PAIUB por adesão voluntária. As universidades constituíram a CPA a partir de uma determinação do INEP/MEC. Ainda como Sistema, os efeitos regulatórios foram assumidos pelo Poder Público em decorrência dos resultados da avaliação. Segundo o documento “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação superior”, a regulação se faz em três momentos:

- A regulação, como atributo próprio do Poder Público, que precede o processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento dos cursos;
- O processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição de forma integradora e segundo suas diferentes modalidades;

- A regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de pareceres da Conaes), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei – decorrentes da avaliação.

O SINAES, portanto, está ancorado na emancipação, mas serve também à regulação. Nesse sentido, o consideramos como uma proposta que Requena classifica de co-avaliação ou avaliação mista, enquanto a proposta do PAIUB está sustentada numa avaliação que não apresenta princípios regulatórios. Lembrando Requena, a avaliação mista é conjugadora dos interesses externos e internos à instituição, integrando o tema do controle das universidades e sua obrigação de informar e prestar contas à sociedade, mas salienta que este processo deve ser conduzido democraticamente em benefício da instituição e dos professores, como é o caso do SINAES que conjuga a regulação e a avaliação.

Ristoff (2004, p. 181), ao analisar os desafios do SINAES, afirma que essa avaliação desloca o seu centro de uma simples prova para a conjugação de instrumentos diversificados, entre eles cita: a avaliação institucional, a avaliação de áreas e cursos, a avaliação do desempenho discente, o censo da educação superior e a avaliação da pós-graduação pela CAPES. Esses instrumentos diversificados permitem lançar diferentes olhares sobre a instituição em particular e sobre a educação superior em geral. Abandona-se o falso dogma de que o desempenho dos alunos em uma prova é igual à qualidade do curso ou, pior, igual à qualidade da instituição. Esse autor ainda demonstra que o SINAES deve evitar ser um processo meramente burocrático.

O SINAES deve evitar a sua transformação em um processo meramente burocrático; seu compromisso é com a criação permanente de condições objetivas para a produção sistemática de elementos de reflexão e crítica. (RISTOFF, 2004, p.181)

Com relação aos processos regulatórios presentes na proposta do SINAES, Ristoff afirma que a cultura de auto-avaliação não poderá depender exclusivamente das demandas dos processos regulatórios. Um dos desafios do SINAES está em desenvolver, através de programas de sensibilização permanentes, a cultura da auto-avaliação, através das Comissões Próprias de avaliação previstas em lei e da orientação da CONAES. Nesse sentido, é necessário que as instituições fortaleçam os processos de auto-avaliação na sua dimensão formativa e pedagógica com ênfase na participação e não unicamente como uma exigência governamental.

O quadro síntese que segue, tem a finalidade de apresentar didaticamente as modalidades de avaliação que acabamos de descrever, suas características e princípios fundamentais, a fim de melhor visualização didática.

Quadro 02 – Caracterização das Políticas de Avaliação para a educação superior a partir da década de 90 do século passado: PROVÃO, PAIUB e SINAES.

PROVÃO (Exame Nacional de Cursos)	PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras)	SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior)
Avaliação Externa – Enfoque tipo análise de sistemas. Epistemologia e ética objetiva e política utilitarista. Sustenta a regulação.	Avaliação interna e externa – Enfoque orientado para as tomadas de decisão e estudo de Casos (ou negociação). Epistemologia e ética subjetiva e política pluralista. Sustenta a emancipação.	Avaliação mista ou coavaliação - Integra o controle das universidades e sua obrigação de informar e prestar contas à sociedade, mas salienta que este processo deve ser conduzido democraticamente em benefício da instituição e dos professores. Integra a regulação e a emancipação.
Avaliação que tem origem e controle do MEC. Conduzida pelo INEP/MEC.	Avaliação que tem origem nos Fóruns de discussões da Comunidade Universitária. É articulada, viabilizada e financiada pelo MEC e conduzida pelas IES.	Iniciativa do estado, porém foi construída por representantes da comunidade acadêmica. Conduzida pelo INEP/MEC e IES.
Decisão do MEC - Estado/Avaliativo- É obrigatório e a condução do processo está sob a responsabilidade do MEC.	Decisão livre e espontânea da Comunidade Universitária - Adesão voluntária - Todo o processo está sob a responsabilidade da Universidade.	Decisão do MEC – Estado/Avaliador. É obrigatório, porém, é viabilizado em conjunto universidade/MEC/INEP.
O instrumento (Prova) é elaborado pelo MEC/SESU. A escolha da data para aplicação e a divulgação dos resultados são controladas pela SESU.	Todo o processo é decidido pela Comunidade Universitária, sustentado pelos princípios filosóficos e metodológicos do PAIUB.	O instrumento ENADE e a avaliação externa é de responsabilidade do MEC/INEP. A auto-avaliação é de responsabilidade de cada instituição. Relatório final integra os resultados de todas as etapas.
Avaliação fragmentada, resultados imediatos.	Avaliação processual (resultados em curto, médio e longo prazo.)	Avaliação com ênfase nos processos de auto-avaliação, mas integra os resultados imediatos do ENADE.
Resultado divulgado pela mídia torna-se público e com o ranking dos cursos e das universidades.	Os resultados são discutidos com a comunidade acadêmica, buscando redimensionar as atividades desenvolvidas.	Resultados divulgados para discussão interna da instituição e para credenciamento.
Foi implantado sem discussão com a Comunidade Universitária. É regulatório e classificatório.	Foi amplamente discutido com a Comunidade Universitária. A adesão é voluntária e todo o processo é redimensionado ao longo das discussões, em um clima harmonioso e voluntário. É emancipatório.	É obrigatório. Integra regulação e emancipação.
É utilizado um único instrumento (a prova) igual para todas as IES.	Respeita a identidade regional e histórica de cada IES. O instrumento é construído pelas IES.	Integra vários instrumentos: uma prova (enade) e a auto-avaliação (instrumento construído pelas IES, levando em consideração as dimensões do SINAES) e a Avaliação externa.

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos.

A partir destas análises, consideramos as Políticas Públicas de Avaliação Institucional para o Ensino Superior, conflitos paradigmáticos presentes no interior das universidades. Por um lado o discurso teórico acadêmico sustenta uma avaliação democrática e emancipatória, mas por outro, estamos, na prática, fortalecendo processos de avaliação com princípios regulatórios, porque são processos impostos como exigência legal para a continuidade da instituição. São processos rápidos, que emitem “resultados” imediatos, mas que não trazem mudanças de concepções, de princípios e conseqüentemente mudanças nas práticas e não tem relevância para a

transformação social. Essa é a cultura que está instalada na sociedade e conseqüentemente na universidade.

Um grande motivo que levou o Estado a implantar as Políticas de Avaliação para o Ensino Superior foi a expansão desordenada dos cursos superiores que aconteceu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Não há como contestar a necessidade urgente dessa expansão. Aumentar o número de matrículas no ensino superior era uma questão emergencial e essencial para o desenvolvimento nacional. Contudo, o aumento das matrículas nas universidades e a abertura de novos cursos precisam ser feitos mediante projetos, elaborados, que levem em conta as demandas da região provendo-se as condições adequadas de infra-estrutura e pessoal, especialmente docentes, garantindo a qualidade.

Esse crescimento desordenado acabou levando à queda progressiva dos padrões de qualidade dos cursos. Portanto, foi necessário buscar medidas que garantissem para todos um ensino superior que atendesse aos padrões mínimos de qualidade. Nesse sentido, foi necessário implantar as Políticas de Avaliação da qualidade.

É dever do Poder Público criar formas de acompanhamento e mecanismos de avaliação que possam garantir a qualidade das instituições educacionais, e as instituições devem prestar informações para que a regulação aconteça, contudo a instituição não pode abrir mão da sua autonomia para construir sua auto-avaliação que deve estar sustentada na democracia participativa. Parafraseando Leite, acreditamos que as universidades encontram-se no seio das contradições e pressões geradas pelos pólos da regulação e da emancipação. Essas tensões precisam ser estudadas e compreendidas a fim de buscarmos sucesso nos processos avaliativos.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser apenas uma questão meramente técnica e burocrática e passa a ser uma questão política que deve ser enfrentada pela universidade com competência. O que não significa aceitar o controle e a regulação Estatal, mas também, não significa cair no democratismo da avaliação participativa que, muitas vezes, em nome da “democracia participativa”, criam-se movimentos contra a regulação, os quais não passam de movimentos e, assim, não se constroem propostas de avaliação em que seus resultados são levados em consideração para a reflexão coletiva e busca de melhorias.

Faz-se necessário, buscar uma negociação pautada no diálogo fortalecida com a comunidade interna e externa na perspectiva de um olhar mais humano e ético sobre a instituição

e construir propostas de avaliação que tenham princípios participativos e que na prática sustentem esses princípios como forma de repensar as ações institucionais e que sejam exeqüíveis.

O nosso desafio é fortalecer a auto-avaliação institucional, vencendo a cultura da avaliação como controle e regulação, sem cairmos no engodo do democratismo. Nessa perspectiva o próximo capítulo apresenta a avaliação institucional participativa como instrumento que produz mudanças significativas e uma forma de construção da emancipação nos espaços universitários.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UMA DAS ALTERNATIVAS DE RECONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS

Defendemos a avaliação institucional participativa como um mecanismo que produz espaços sociais emancipatórios e contribui para a construção de novas subjetividades/intersubjetividades, o que possibilita mudanças de concepções, de atitudes, das práticas e constrói sujeitos capazes de contribuir com a transformação social. Nesse sentido, para definir a avaliação institucional participativa, será necessário discutir alguns conceitos básicos como o conceito de espaço social entendido como local de lutas entre posições diferentes o que gera conflitos necessários para que haja mudanças de atitudes, questão que analisaremos melhor nesse capítulo.

O segundo conceito é entender a emancipação como um conceito construído na modernidade e que foi-se perdendo no decorrer da história à medida que os princípios da regulação dominaram a sociedade e, portanto, é necessário reinventar a emancipação.

O terceiro conceito necessário para compreendermos avaliação participativa é o conceito de participação como resultante da democracia participativa e não da democracia representativa. A partir desses pressupostos teóricos, discutiremos a avaliação institucional participativa como caminho para a reconstrução da emancipação.

3.1 – Espaço Social na perspectiva de Bourdieu como um campo de Relações Complexas necessário ao processo de avaliação participativa

Tomamos o conceito de espaço social de Bourdieu para entendermos o campo da avaliação. Esse conceito representa contribuições importantes desse autor para o campo da avaliação na medida em que concebe o sujeito em movimento. Entendemos esse movimento a partir do *habitus* que são estruturas adquiridas desde os primeiros contatos familiares que vão modificando-se nas relações sociais. O sujeito é considerado um ser ativo no espaço social e está constantemente interagindo com o outro. Dessa forma, o espaço social é o local da discussão e, portanto, de lutas, com forças diferentes interagindo. Essas forças que se interagem geram conflitos que possibilitam a reflexão. Acreditamos ser esse o caminho para a construção de

mudanças significativas. Nesse contexto, a avaliação participativa será analisada como um campo tensionante de lutas e disputas.

Para Bourdieu, o espaço social é o local onde as relações entre os sujeitos se dão a partir de propriedades e posições diferentes. Nas palavras de Bourdieu, espaço social apresenta-se:

(...) sob a forma de agentes dotados de propriedades diferentes e sistematicamente ligadas entre si: quem bebe champanha opõe-se a quem bebe uísque, mas estes também se opõem, diferentemente, a quem bebe vinho tinto; mas quem bebe champanha tem muito mais chances do que quem bebe uísque, e infinitamente mais do que quem bebe vinho tinto, de ter móveis antigos, praticar golfe (...). Tais propriedades (...) é “coisa” de grande burguês tradicional – funcionam na própria realidade da vida social como signos: as diferenças funcionam como signos distintivos. (...) Em outros termos, através da distribuição das propriedades, o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. **O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida.** (grifo nosso). (BOURDIEU, 2004b, p. 160)

Essas posições e propriedades diferentes são definidas de acordo com o capital cultural que cada um detém e que foi sendo construído historicamente e culturalmente. Bourdieu define capital, sustentado nas idéias de Marx, como poder e para ele poder é dominação, portanto, quanto mais capital maior será a capacidade de dominação. Nesse caso, no espaço social estão presentes vários capitais simbólicos o que leva à relação de dominação e conflitos. Bourdieu define o campo social como:

Espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. (BOURDIEU, 2004a, p. 135).

O espaço social é organizado segundo a distribuição dos sujeitos em posições diferentes e essas posições são definidas de acordo com a quantidade de capital. O capital pode estar distribuído em capital econômico, cultural e simbólico. O espaço social traduz essas relações que se estabelecem entre as pessoas que detêm diferentes capitais e essas relações são permeadas por confrontos e tensões.

A idéia de espaço social foi fundamental quando Bourdieu estudou o conceito de campo. Vamos explicar o conceito de campo para entendermos melhor a dinâmica que se estabelece nos espaços sociais.

Para definirmos campo vamos tomar metaforicamente a idéia do campo de futebol. Nesse caso, teremos um espaço físico com sujeitos em posições diferentes, com funções

específicas, mas com regras e normas definidas, que correm atrás de um objeto (a bola) em busca de um objetivo comum (fazer gol). A metáfora explica com objetividade a definição de campo proposta por Bourdieu como um conjunto de agentes com posições definidas pela sua inserção no espaço social, através de uma composição específica de capital. O campo surge como uma configuração de relações socialmente distribuídas. Os sujeitos que fazem parte do campo são dotados das diversas formas de capital (capital cultural, econômico e simbólico) com capacidades adequadas ao desempenho de suas funções e estão preparados para enfrentar as lutas, conforme afirma Bourdieu:

(...) Esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com minhas pesquisas empíricas, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico, forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies e, na segunda dimensão de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural no volume total de seu capital. (BOURDIEU, 2004b, p. 154).

É interessante ressaltar que as relações existentes no interior de cada campo definem-se naturalmente, independentemente da consciência humana. O mundo social, portanto, apresenta-se como um sistema simbólico que é organizado pela lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizado por diferentes estilos de vida. Essas forças diferentes interagem no espaço social travando lutas, que para Bourdieu são lutas simbólicas, que podem ter duas formas diferentes, através de ações de representação individuais ou coletivas. As lutas individuais são da existência cotidiana, já as coletivas são organizadas pela vida política. O que vemos são forças diferentes interagindo num espaço buscando a construção do mundo real. Segundo Bourdieu, nessas lutas sempre existem conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão dos grupos. É a partir desses conflitos que se organiza o próprio mundo. Assim, podemos afirmar que os conflitos são inerentes nas relações intersubjetivas e são necessários para provocar reflexões que geram mudanças. Veja o que diz Bourdieu:

De fato, sempre existem, numa sociedade, conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão das divisões legítimas, isto é, construir grupos. O poder simbólico, nesse sentido, é um poder de *worldmaking*. *Worldmaking*, a construção do mundo, consiste segundo Nelson Goodman, “em separar e unir, frequentemente na mesma operação”, em realizar uma decomposição, uma análise, e uma composição, uma síntese, frequentemente graças aos rótulos. (BOURDIEU, 2004b, P. 165)

Podemos dizer que o campo é uma reunião de agentes que seguem leis próprias com certa autonomia em relação aos outros campos e as relações estabelecidas entre os campos operam como sistema de forças baseado nas relações de dominação e conflito. As relações estabelecidas no mesmo campo são de conquista por posições e lugares. O campo não é constituído pelos agentes e sim por posições e lugares e que vão constituir o sistema de forças. No campo de futebol, por exemplo, trocam-se os agentes (jogadores), mas as posições continuam as mesmas. O campo tem regras, normas e leis que legitimam as posições em disputa, assim, os conflitos devem ser legítimos e os ocupantes devem obedecer as regras constituídas.

O conceito de espaço social, utilizado conforme Bourdieu, concebe o sujeito como ocupante de uma posição no campo em constante movimento, esse sujeito faz escolhas e toma posições. É um ser social que tem projeto e luta por ele. A partir do conceito de *habitus* podemos pensar o sujeito em ação. Bourdieu diz que o *habitus* é um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e funciona como uma força conservadora no interior da ordem social, mas que constantemente é reposto e re-atualizado ao longo da trajetória social. Portanto, os sujeitos estão expostos a constantes mudanças. O *habitus* não é algo que faz do indivíduo simplesmente um reproduzidor da sua disposição, essa disposição pode ser mudada nas relações sociais. Essa mudança se dá a partir da mudança de posição no espaço social. Assim, podemos pensar a mudança a partir dos conceitos de Bourdieu e como vimos, ela só pode acontecer no espaço social nas lutas travadas entre posições diferentes no campo em meio aos conflitos e, podemos afirmar que esses conflitos são necessários para que haja reflexão e mudanças.

No campo ao se perceber o objeto parado, não significa que ele esteja necessariamente em repouso, mas que esteja em um equilíbrio dinâmico, ou seja, sobre este objeto estejam agindo inúmeras forças que se anulam, fazendo com que ele esteja parado. Em contrapartida, algo se movimentando neste campo, não significa que alguma força esteja agindo mais que outras, mas sim que não existe resistência ao movimento. No campo de futebol uma bola parada pode ser o instante em que dois jogadores a disputam. No campo da avaliação, diferentes concepções podem provocar a mesma inércia. O silêncio, a inércia pode indicar uma posição de disputa entre forças diferentes ou resistência em relação ao processo avaliativo. É preciso desencadear o conflito, colocar o jogo em ação, colocar as diferentes posições no ataque. A tensão vai ser gerada, o conflito será desencadeado o que possibilita a mudança de *habitus*, a reconceitualização das

forças conservadoras. A avaliação institucional quando desenvolvida participativamente pode ser o caminho para essa reconceitualização.

3.2 – Estudando o conceito de emancipação para compreender a avaliação participativa.

Foi só o sentido atribuído a emancipação sob condições passadas e não mais presentes que ficou obsoleto – não a tarefa da emancipação em si. Outra coisa está agora em jogo. Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de ser ocupada pela teoria crítica. (...). **A guerra pela emancipação não acabou (grifo nosso).** (BAUMAN, 2001, p. 59 a 62)

As características da sociedade atual são marcadas por grandes transformações sociais, econômicas e culturais provocadas pelo avanço técnico-informacional e que interferem no cotidiano das pessoas, construindo novas formas de ser e de viver e produz novas formas de pensar, moldando as concepções e visões de mundo.

Quando analisamos a sociedade apenas na perspectiva do desenvolvimento tecnológico, podemos dizer que o projeto da modernidade atingiu seu objetivo, mas quando analisamos na perspectiva da libertação do ser humano, da emancipação, podemos dizer que o projeto da modernidade não está concluído, pois não conseguiu desenvolver plenamente a liberdade, igualdade, autonomia e a emancipação dos sujeitos, princípios construídos pela modernidade que, na sua origem, tinha como prioridade a valorização dos sujeitos a partir da razão.

No projeto da modernidade, a emancipação ficou esquecida. Freitas (2005a, p. 36) diz que “A modernidade da libertação foi, na prática, subordinada à modernidade tecnológica”, e, Santos (2000, p. 35), afirma que se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação. Nossa perspectiva aqui é retomar o conceito de emancipação/libertação, construído na modernidade e esquecido nos últimos duzentos anos e mostrar a ascensão da regulação tecnológica. Nesse sentido, com fundamentação em teóricos, propomos a instauração dos princípios de emancipação. Finalmente, sustentaremos a avaliação institucional participativa como uma prática que pode instaurar a emancipação nos espaços da universidade.

3.2.1 - Regulação e Emancipação – A Lógica da Modernidade

O que escolher, então? o peso ou a leveza?

Foi a pergunta que Parmênides fez a si mesmo no século VI a. C. Segundo ele, o universo está dividido em pares de contrários: a luz/a escuridão; o grosso/ o fino; o ser/ o não ser. Ele considerava que um dos pólos da contradição é positivo (o claro, o

quente, o fino, o ser), o outro negativo. Esta contradição pode se aplicar à grande maioria dos conceitos, menos em um dos casos: o que é positivo, o peso ou a leveza? (Kundera, 1999, p. 11)

Seriam a regulação e a emancipação mais uma dupla de contrários construídos na modernidade? Então o que escolher? É interessante observar que a partir dos contrários vão surgindo as transformações sociais, políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, os quais mudam e reconstroem toda a história da humanidade dando lugar a novos paradigmas que provocam profundas mudanças nas relações homem/sociedade.

Analisando a história, observamos que os antigos enveredavam pelo caminho racional a fim de responder a pergunta "O que é a realidade?". Buscavam, em contraposição ao mito e as aparências, encontrar a verdade, o essencialmente real. E chegaram a responder que o real é o ser. A pergunta dos modernos é outra. Ao invés de indagarem sobre o real, querem saber "como é possível o conhecimento?" Caracterizando suas preocupações com as questões do conhecer como possibilidade de produzir uma nova ciência, uma nova forma de sociedade, a fim de atender às novas exigências econômicas, políticas e sociais.

René Descartes, filósofo francês do século XVII, institui na razão a fonte de todo conhecimento. Essa concepção de Descartes foi um divisor de águas na história. O caminho para levar a essência das coisas, o real, seriam as verdades inquestionáveis embasadas na razão. Assim podemos dizer que a modernidade nasceu sob o domínio da razão, porém, tentou ao longo da história romper com essa relação em defesa da liberdade humana. Essa nova maneira de encarar o mundo, colocando o homem como sujeito de sua própria história, inaugura a modernidade que se caracteriza pela capacidade racional de o homem olhar o mundo. Nesse sentido, observamos mais uma contradição, as primeiras ciências a se desenvolverem foram justamente as que tratam do que está mais distante do homem, como por exemplo, a astronomia.

Na modernidade o paradigma da religião é desconsiderado em detrimento do paradigma da subjetivação do mundo. A modernidade pretendia a emancipação do homem como sujeito autônomo, livre e construtor de sua própria história. Para a modernidade conhecer é produzir verdades indubitáveis, que libertassem o homem do apenas sagrado e consagrado. O pensamento na modernidade deriva-se das idéias iluministas de sujeito, razão, totalidade e liberdade.

Na modernidade, os espaços escolares são modificados. Se, para os antigos, a escola era espaço aberto, assistemático; para os modernos é um espaço organizado, normatizado, detalhado, primam pela ordem em busca do progresso da humanidade. A função da escola é, portanto,

formar cidadãos emancipados, livres e autônomos. O discurso científico do conhecimento na modernidade é a matematização do saber, ou seja, quanto mais exato e verdadeiro é o saber, mais caráter de universalidade terá e mais fácil será a manipulação dos sujeitos pelo saber.

Os princípios de eficiência, ordem e desenvolvimento vão sendo priorizados na sociedade e a regulação, o desenvolvimento tecnológico, passam a ser a ordem do mundo. Dessa forma, o conhecimento que pretendia a emancipação e a libertação dos sujeitos vai-se tornando útil para a construção de tecnologias. Podemos afirmar que a técnica ultrapassou os princípios éticos de valorização do ser humano e passamos a priorizar os princípios técnicos de valorização da invenção e da produção.

3.2.2 - Ascensão tecnológica/regulação: A lógica que sobreviveu

Bauman (1999, p. 85), discutindo o cenário atual, mostra que hoje estamos todos em movimento. Muitos mudam de lugar – de casa ou viajando entre locais que não são o da residência. Alguns não precisam sair para viajar: podem se atirar à web, percorrê-la, inserindo e mesclando na tela do computador mensagens provenientes de todos os cantos do globo. Estamos em movimento mesmo estando parados. Da poltrona de nossas casas acessamos canais de TV via satélites ou a cabo, saltando para fora e para dentro de espaços estrangeiros com uma velocidade muito superior a dos jatos supersônicos.

Nessa sociedade tecnológica de grandes descobertas, onde tudo muda rapidamente, não dá para ficar parado. Nas palavras de Bauman (idem, p. 86) “não se pode “ficar parado” em areia movediça”. Vivemos uma sociedade de invenção e produção. As pessoas precisam acompanhar os avanços e os “novos modelos de produção”. É preciso se sentir incluído e para isso, custe o que custar tem que comprar produtos atualizados. O que se compra hoje, em fração de horas já está desatualizado. E, então, é preciso comprar de novo. E a onda é essa, comprar, comprar e comprar. Vivemos a era do consumismo. Somos reconhecidos pelo que temos e não pelo que somos. Freitas (2005a, p. 53), cita Tom Peters, que é apenas um pragmático que tem de ajudar os outros a ganhar dinheiro e competir no mercado, e ele diz que “se você for rápido e mudar constantemente na velocidade em que as coisas mudam você sobrevive. Se não tiver velocidade, o seu vizinho terá e você vai falir”.

A conjuntura atual é marcada por um cenário complexo, contraditório e desafiador. O desenvolvimento tecnológico abriu caminhos para uma sociedade competitiva que constrói

sujeitos individualistas. Estamos sendo regulados pelo mercado. Lewis Carroll, citado por Bauman (1999, p. 64) diz: “é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais depressa do que isso!” Onde está a liberdade dos sujeitos? Se por um lado os avanços tecnológicos nos surpreenderam, por outro, fomos surpreendidos por eles com a perda ainda maior da liberdade e da privacidade.

Não precisamos de muito esforço teórico para afirmar que estamos vivenciando um período de conflitos, incertezas e de ansiedades entre o que existe e o que poderá existir.

Para Freitas (2005a, p. 24 a 27), o cenário atual caracteriza-se pelos fragmentos de incerteza. Para os pobres, a situação é dramática. O desemprego aumenta dia após dia. Favelas ampliam-se e ficam sob controle de grupos de proteção locais. Para a classe média, a situação não é muito mais confortável. A implantação de altas taxas de impostos desmobiliza pequenos produtores e até o funcionalismo público, que com isso pagam as contas geradas pela atenção à extrema pobreza. Os mais ricos, vivem amedrontados pela violência dos empobrecidos e com isso, escondem-se atrás de guaritas com seguranças, mudam-se para condomínios fechados equipados com todos os avanços no campo da vigilância eletrônica.

Para os pobres, a ausência de trabalho os leva à economia informal, para a classe média, que ainda detém algum poder de empregabilidade, está colocada total incerteza em relação à continuidade desse trabalho. A juventude está cada vez mais sem horizontes observando os acontecimentos e é obrigada a formar sua identidade em meio a esse caos. Preparar-se estudando já não é mais garantia de sucesso. Tenta fugir sublimando suas incertezas nas drogas, gangues, assaltos, violência, etc. A corrupção passa a ser uma forma de aumentar a renda. As penitenciárias já não conseguem abrigar todos os infratores. Convivemos a todo instante com tráfico de crianças, de órgãos, de mulheres, seqüestros e outras barbáries que fazem parte do nosso cotidiano.

Com essa descrição dos dias atuais, podemos afirmar que, por um lado estamos diante de uma crise econômica do capital e, por outro, essa crise leva a uma crise existencial. Os sujeitos são produzidos para conviverem e sobreviverem em meio a esse turbilhão de catástrofes, abandonando cada vez mais os princípios humanísticos e éticos em detrimento dos princípios técnicos. É o mundo do “salve-se quem puder”. Perdemos o controle pelas nossas ações. “A regra

tem sido a insegurança, o consumismo, a competição e a virtualização das relações” (Freitas, 2005a, p. 91).

A crise do capitalismo propõe um novo capitalismo pela onda da globalização, que aparece como uma forma mágica para solucionar os problemas. Para Bauman:

A globalização está na ordem do dia; uma palavra da moda que transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns a globalização é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos sendo todos globalizados – e isso significa basicamente o mesmo para todos. (1999, p. 7)

Bauman, ainda discutindo as conseqüências humanas da globalização, mostra que no fenômeno da globalização há mais coisas do que pode o olho apreender. A complexidade da insegurança existencial se assenta sob a lei e a ordem. As preocupações com a segurança do corpo e dos bens pessoais são sobrecarregadas de ansiedades geradas por outras dimensões cruciais da existência atual – a insegurança e a incerteza. Freitas (2005a), afirma que a incerteza cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar no agora, com isso abre-se mão do futuro e ele termina sendo planejado por outros, sem obstáculos.

Somos levados pela onda da globalização como um rolo compressor que vai passando e produzindo efeitos destrutivos da liberdade, da segurança e da solidariedade, gerando sujeitos silenciados, resignados e conformados. A ordem está posta e não há como fugir. É preciso resistir. Santos (2000, p. 35), afirma: “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”.

Nesse contexto esgarçado, podemos afirmar que estamos no seio das contradições e pressões geradas pelas perspectivas tecnológicas/ regulatórias e a libertação/emancipação. Dessa forma, questionamos: ainda é possível falarmos de práticas emancipatórias? É possível a construção de sujeitos emancipados? É possível instaurar as esperanças? Se a emancipação foi um princípio da modernidade que não desenvolveu, é possível falar de avaliação institucional emancipatória? Vamos nos debruçar sobre essas questões na tentativa de nos colocarmos frente aos desafios da avaliação participativa.

3.2.3 - Emancipação/libertação: "Tudo que é sólido desmancha no ar"

Ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar. (BAUMAN, 2001 p. 25)

Marx, no século XIX, define o ambiente moderno como aquele em que todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antigüidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. E terminou implacável e genialmente convencido de que "Tudo o que é sólido desmancha no ar." E continua:

Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. (MARX e ENGELS, 1848, Trad Pietro Nassetti, 2007 p. 48)

Não negamos que na modernidade houve avanços científicos, tecnológicos, econômicos e que nos valemos deles para facilitar a vida, como a Internet, os avanços da medicina, a tecnologia dos eletrodomésticos, etc. O que queremos discutir é que esses avanços não sustentaram o projeto da modernidade de igualdade, de universalidade e de emancipação dos sujeitos. Se pensarmos os princípios de emancipação construídos no projeto da modernidade 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, mas, contribuiu para promover a exclusão e as desigualdades sociais. Os sonhos de liberdade, autonomia, democracia, universalidade, produção própria do homem, emancipação são princípios que buscavam o ideal, mas desencantou por não ter sido concretizado. O que ficou de tudo isso foram as frustrações.

Goergen (2001) analisando a modernidade diz:

A modernidade deveria ser um tempo de avanços sem precedentes para a humanidade. Com o progresso colocado como o novo telos da história, "modernidade" adquire um status messiânico que gera a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. O passado passa a ser visto como um tempo de superstição e ignorância cujas autoridades devem ser todas abolidas. Este novo sentido da história está simbolizado na Revolução Francesa que, diferentemente de todas as revoluções anteriores, significava a criação de algo completamente novo, o início de uma nova era da história. Além disso, os novos tempos, iniciados pela Revolução deveriam ser tempos de revolução permanente de idéias e instituições. (...) O homem sentia-se, finalmente, no caminho correto do progresso e da perfeição. (...) O projeto da modernidade busca instaurar a união inédita entre razão e liberdade. (p. 14 e 15)

A modernidade rompe com a crença de explicações do real pelo sobrenatural e instaura a capacidade racional do homem. Como diz Goergen (2001, p. 16), a redenção do homem passa a depender não mais do gesto generoso da divindade, mas da capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza, descobrir suas regularidades e colocar estes conhecimentos a serviço do homem pela tecnologia. Cada vez mais, a salvação deveria ser procurada não no além, mas no aquém. Cada vez mais, a felicidade deveria ser conquistada a partir do próprio homem. A modernidade é o processo de desencantamento da organização religiosa do mundo. Goergen (2001) continua dizendo:

Salvação, o termo medieval que implicava passividade humana e atividade divina, passa a ser substituído por emancipação que supõe a participação ativa do ser humano e dispensa a assistência da divindade. A atitude contemplativa e passiva cede lugar à atividade racional que avança pelo mundo físico e social, na busca de novas formas de entendimento e de organização. A razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. Além de ser um atributo do sujeito individual, a razão é alçada à capacidade de sujeito-espécie de promover a emancipação do homem através da ciência e da tecnologia. (p. 17)

O conceito de emancipação surge na modernidade como “salvação” para o homem, que estaria liberto das verdades construídas a partir do sobrenatural. Se no período medieval a fé garantia a salvação, na modernidade era a razão, a partir dos princípios de emancipação do homem através da ciência e da tecnologia. Ainda Goergen (2001), analisando a trajetória do período Medieval para o Moderno, mostra que o processo de secularização representou também o estreitamento do conceito de salvação e o que se passa a chamar de emancipação é apenas aquilo que é secular, material ao homem. Da mesma forma a razão sofreu um reducionismo na medida em que se restringiu a sua dimensão científica ao conhecimento matemático, predominando a quantidade sobre a qualidade. O rigor científico era aferido pelo rigor das medições. Conhecer significa quantificar.

Santos analisando o paradigma da modernidade apresenta o determinismo mecanicista como horizonte certo de uma forma de conhecimento que pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real pela capacidade de dominá-lo e transformar. E continua:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o

constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. (...) Mas a verdade é que a ordem e a estabilidade do mundo são a pré-condição da transformação tecnológica do real. (2000, p. 17)

As análises acima vão mostrando o desenvolvimento da modernidade com a presença de dois conceitos chaves, a emancipação, voltada para os princípios de liberdade e a regulação tecnológica, priorizando os princípios técnicos em que o conhecimento é usado apenas para o progresso, sendo que os princípios da emancipação foram superados pela regulação. Essa secularização do conhecimento vai produzindo um sujeito que assume uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica. Essa nova realidade está fundamentada numa racionalidade de controle e progresso.

A razão moderna de libertação dá lugar à razão tecnológica. Goergen analisa essa virada epistemológica e mostra a secularização do conhecimento que adquire sentido plenificado no transformar. A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento. Com a centralidade da razão, o esforço da emancipação tem como fundamento o indivíduo e seus direitos, tornando-se a subjetividade o preceito fundamental da modernidade, o que vai engendrar sujeitos que assumem poder instituinte de uma nova realidade. Nesse sentido, Goergen afirma:

A nova consciência que assim, foi paulatinamente, se formando e que teve sua expressão política mais intensa na Revolução Francesa obteve sua base material através da revolução industrial. Idéias, ciência, atitudes e técnicas confluem para a realização de uma nova civilização mundial que, esta era a promessa, deveria levar o homem à sua emancipação e liberdade. (2001, p. 18)

Enfatizamos que, não dá para negar as conquistas da modernidade no campo da ciência e da tecnologia com consideráveis vantagens para o homem, por outro lado, esse desenvolvimento técnico-informacional exigiu do homem muito sacrifício que no limite implicou a submissão total do ser humano aos princípios de progresso e desenvolvimento. As idéias de liberdade ficaram subordinadas ao progresso científico e tecnológico.

Freitas (2005a), fazendo uma análise das ideologias predominantes na modernidade, aponta a presença de dois conceitos: a tecnologia e a libertação e termina afirmando que “a modernidade da libertação foi, na prática, subordinada à modernidade tecnológica”. (Ver detalhes nas p.35 e 36)

Observamos que as mudanças ocorridas na ciência, na cultura, na ideologia e no modo de produção procuravam facilitar as relações do homem com a sociedade, buscando qualidade de

vida, construiu novos paradigmas tecnológicos, que mesmo possibilitando à sociedade um desenvolvimento técnico, causou também sensações de incerteza e de espanto. É preciso reconstruir a emancipação e a liberdade dos sujeitos que se perderam na história.

3.2.4 - Reconstruindo a emancipação/libertação

As mudanças atuais abrem possibilidades para questionamentos sobre as formas atuais de vida, que se por um lado, essas mudanças nos transmitem sensações de melhorias que apaixonam e seduzem, por outro, nos causam medo, temor e insegurança. É preciso, como diz Freitas, “reconstruir as esperanças” pela via da modernidade da libertação.

Se algo permanece forte no pensamento de Marx é exatamente sua crítica da modernidade tecnológica, abrindo possibilidades para antevermos uma nova ordem social pela via da modernidade da libertação, interrompida. (FREITAS, 2005a, p.104)

E continua:

Só devemos compreender o período atual como um “período pós-moderno” se entendermos por pós-moderno o processo pelo qual iremos, efetivamente, gerar uma nova ordem social que retome as bandeiras da modernidade da libertação, na qual o ser humano deixa de ser uma mercadoria. (idem, p. 104))

Retomando Bauman, reafirmamos que “a luta pela emancipação não acabou”. Para instaurarmos práticas emancipatórias como a avaliação institucional participativa faz-se necessário recuperar valores universais de libertação, emancipação, solidariedade e construção coletiva. Novamente é Freitas que nos auxilia nessa análise:

Estamos precisando de acolhimento, de solidariedade, de coletivo, de consenso negociado, provisório, mas como construção histórica permanente. Temos de reverter esse quadro de aposta no dissenso, no individualismo e na competição em que o capital nos jogou com objetivo de intensificar a exploração e maximizar lucros, motivada por uma crise profunda do capitalismo histórico. (...). (FREITAS, 2005a, p. 107)

É necessário reconstruir os princípios de emancipação para reconstruir as práticas de avaliação emancipatória. Para isso, é necessário construir alternativas que levem à reconstrução de subjetividades que saiam do silêncio, do comodismo e estejam dispostas a lutar por uma nova ordem social, em que a emancipação sobreponha a regulação. Freitas (2005a) aponta como alternativas possíveis a recolocação de duas questões, a primeira é buscar novos entendimentos sobre a esfera da subjetividade/intersubjetividade e a segunda é a importância das metanarrativas

como reconstrução das esperanças e afirma que sem uma “utopística”⁷, que nos permita examinar seriamente os caminhos históricos trilhados e projetar alternativas, não conseguiremos gerar esse mínimo de esperança necessário para reunirmos forças suficientes” (p.115).

A busca por novos entendimentos sobre a esfera da subjetividade/intersubjetividade propõe um sujeito que concilie o individual com o coletivo. Freitas aponta essa questão como um desafio. Para ele, o capitalismo libera o lado individual e competitivo (p. 113). Querendo ou não somos engendrados por esses princípios, o desafio é como conciliar a realidade individual e a realidade coletiva, e cita Touraine (1998), quando propõe que pensemos em novas formas de ver a realidade pessoal e coletiva que não esteja centrada no indivíduo como consumidor ou como membro de um grupo, mas como sujeito com vontade de individuação. Isso implica a conciliação do sujeito individual e coletivo. Essa primeira questão está diretamente ligada a segunda e o que Freitas propõe, concordando com Bauman (2000), é que a liberdade individual só é possível como produto do esforço coletivo.

Ainda discutindo a reconstrução da emancipação, Santos (2000, p.15) afirma que 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 e apresenta como alternativa: o paradigma emergente desenvolvido a partir do pilar da emancipação.

Para Santos (2000, p. 29), 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 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,

⁷ Utopística é o exame sério de alternativas históricas em termos de um juízo sobre a racionalidade material dos possíveis sistemas históricos alternativos. (Freitas, 2005a, p.41)

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, ou seja, propõe que a emancipação sobreponha-se à 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. 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.

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 de o 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, apresenta 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 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 de o povo 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 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, a solidariedade, a identidade, a igualdade, a liberdade, 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.

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 por não ter sido plenamente realizados. O que ficou de tudo isto foram as frustrações, os silêncios e os silenciamentos.

Diante desta crise, que Santos denomina de crise paradigmática, ao invés das certezas surgem as dúvidas e as incertezas; o conhecimento passa a ser algo que deve 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, o princípio da Comunidade foi 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 discontinuidades, de tão frequentes, tornam-se rotina e a rotina, por sua vez torna-se catastrófica. (SANTOS, 2000, p. 41)

Esse caos da modernidade convida a buscar um conhecimento prudente para uma vida decente. Convida a renovar as formas de conceber o sujeito.

A pós-modernidade apresenta-se como um conflito, uma inquietude, uma crise. É preciso repetir a citação de Santos, não por mera repetição, mas para enfatizar o seu pensamento sobre pós-modernidade, esse autor afirma que “se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação” (SANTOS 2000, p. 35).

Nesse contexto, é preciso 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 é 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. (SANTOS 2000, 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 social.

Santos 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 consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (SANTOS, 2000, p. 112)

Para este autor a primeira implicação, quando se discute a emancipação, é pensar a solidariedade como 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.

A emancipação que estamos discutindo propõe liberdade de participação coletiva nas tomadas de decisões, não é emancipação pensada como liberdade individual para construir propriedade.

O contexto histórico e epistemológico que estamos analisando mostra que, se queremos implantar práticas emancipatórias como a avaliação institucional participativa, precisamos nos libertar, isto é, nos emancipar. A grande questão que questionamos é: Queremos nos libertar? A sociedade quer libertar-se? Essa não é uma preocupação apenas nossa. Bauman (2001, p.23) discutindo o conceito de emancipação demonstra essa preocupação quando afirma: “poucas pessoas desejavam ser libertados, menos ainda estavam dispostas a agir para isso, e virtualmente ninguém tinha certeza de como a “libertação da sociedade” poderia distinguir-se do Estado em que se encontrava”. E continua apontando as causas que levam as pessoas a não quererem se libertar:

Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim, percam a chance de se tornar genuinamente livres. O corolário dessa possibilidade é a suposição de que as pessoas podem ser juízes incompetentes de sua própria situação, e devem ser forçadas ou seduzidas, mas, em todo caso guiadas, para experimentar a necessidade de ser “objetivamente” livres e para reunir coragem e a determinação para lutar por isso. (BAUMAN, 2001, p. 24, 25)

Reconstruir a emancipação implica a construção de subjetividades/intersubjetividades que estejam dispostas a usar a liberdade correndo riscos. É preciso sair do comodismo e estar disposto a ir contra a ordem estabelecida, o que não é fácil. A lógica da regulação, do mercado, constitui a forma de organização da sociedade e essa lógica atravessa as instituições educacionais. Freitas (2003, p.35) afirma que “contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual um processo possível apenas com resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites”. O que não podemos esquecer é que nossas escolhas geram consequências.

A nossa tese defende a avaliação institucional participativa como instrumento que produz espaços sociais emancipatórios e pode ser uma das vias para construir novas subjetividades/intersubjetividades, uma vez que possibilita um pensar coletivo sobre as instituições educacionais a partir do confronto de idéias. Como vimos com Bourdieu, esses conflitos e tensões, que emergem nos processos de avaliação participativa, engendram novos sujeitos com capacidade de buscar a liberdade e construir a emancipação.

As mudanças, principalmente tecnológicas, são construídas pelo próprio homem para melhorar e facilitar sua vida. Não obstante a essa idéia, o que observamos são profundas transformações no setor produtivo e tecnológico, mas no setor educacional essas mudanças não aconteceram ou quando acontecem são experiências desperdiçadas, como mostra Santos (2000) no seu livro “A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência”. O homem está cada vez mais prisioneiro das suas invenções. É preciso construir o "eu" como um terreno de conflito e luta e a subjetividade como um local de libertação, é preciso um discurso não apenas de democracia representativa, mas participativa. Nesse sentido a avaliação participativa está sendo analisada como alternativa para reconstrução da emancipação nos espaços da universidade.

3.3 – Avaliação Institucional Participativa: Alternativa de reconstrução das práticas emancipatórias nos espaços sociais universitários

A Avaliação Participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integra. (SANTOS 2005, p. 11)

A avaliação institucional participativa que estamos analisando, se insere em um formato de avaliação que não favorece o desenvolvimento do capitalismo global e por isso não sustenta as Políticas de Avaliação que estão apropriadas pela nova ordem capitalista – a globalização. A avaliação institucional participativa deve fazer parte da cultura de avaliação das universidades. O design e o seu formato deve ser uma construção coletiva. Leite (2005, p. 109), vincula a avaliação participativa diretamente à democracia forte, discutida por Barber (1997). Para esse autor a democracia forte é entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e de autolegislação. Uma comunidade capaz de transformar indivíduos privados em cidadãos livres e interesses privados em bens públicos ou comuns através da participação.

Ao estudar os regimes democráticos, Leite (2005, p. 73), inicia dizendo que: “espaços de participação são sempre espaços de conflitos e jogos de interesse e poder”. Essa concepção corrobora com nossos estudos quando mostramos com Bourdieu, que as mudanças significativas acontecem nos espaços sociais, locais de lutas, conflitos e tensões. Por isso, torna-se difícil caracterizar plenamente uma democracia participativa, princípio fundamental para o sucesso da avaliação institucional participativa.

A democracia participativa ou forte seria o instrumento epistemológico de um pensamento e de uma ação política no espaço social. O quadro a seguir representa os princípios da democracia forte ou participativa e da democracia representativa.

QUADRO 03 - REGIMES DEMOCRÁTICOS: TIPOLOGIA CONCEITUAL, SEGUNDO BARBER (1997)

REGIME	MODELO POLÍTICO	VALOR	PROJETO INSTITUCIONAL	TIPO DE CIDADANIA	TIPO DE GOVERNANÇA	RACIONALIDADE EXTRÍNSECA
<i>Democracia representativa</i>						
Autoritária	Autoritário (poder e soberania)	Ordem	Executivo	Passiva unificada	Centralizada ativa	Sabedoria
Jurídica	Arbitragem Adjudicação	Direito	Judiciário	Passiva fragmentada	Centralizada limitada	Direito natural – Lei superior
Pluralista	Regateio, trocas livres, permutas.	Liberdade	Legislativo	Ativa fragmentada	Descentralizada ativa	A “mão invisível”. Igualdade natural – Leis do mercado.
<i>Democracia Direta</i>						
Unitária	Consenso	Unidade	Simbólico	Ativa unificada	Ativa centralizada	O coletivo – a vontade geral
Forte	Participação	Atividade	Populista	Ativa descentralizada	Ativa descentralizada	Ausência de racionalidade extrínseca.

Fonte: Leite, 2005, p. 74

Analizando o quadro acima, afirmamos que a avaliação institucional participativa insere-se na perspectiva da democracia forte ou democracia participativa.

Santos (2002, p. 39), discutindo a ampliação do cânone democrático, mostra que o século XX foi efetivamente um século de intensa disputa em torno da questão democrática e afirma que a proposta que se tornou hegemônica ao final das duas guerras mundiais implicou em uma restrição das formas de participação e soberania ampliada em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos. A democracia passa a se dar a partir da escolha de representantes, através do voto, ou seja, a participação de todos se dá apenas no momento do voto.

Nesse sentido, se faz necessário criar um clima de participação, tanto individual como coletiva, nos espaços sociais para pensar alternativas de libertação. A avaliação institucional participativa pode ser uma alternativa para pensar a libertação e/ou emancipação nos espaços educacionais.

A avaliação institucional participativa está fundamentada na abordagem de um enfoque de avaliação sustentado na democracia participativa em que há participação direta dos sujeitos nas tomadas de decisão.

O debate sobre a participação e a democracia, não é novo, desde a antiguidade tem-se discutido as formas de participação do povo nas decisões sociais, o que consideramos como novo é o debate sobre a avaliação institucional participativa nos espaços da universidade como um instrumento que produz espaços sociais democráticos e constrói a emancipação. Esses espaços, como vimos com Bourdieu, é um campo de lutas e conflitos necessário ao processo de mudanças significativas e engendramento de novas subjetividades, sujeitos capazes de sair do silenciamento e ir para o enfrentamento. Esse processo constrói a libertação e/ou emancipação. Leite nos ajuda a definir de qual participação estamos falando:

Não estamos falando, aqui, de participação em movimentos sociais, ou nas esferas da democracia representativa, e sim, da prática da democracia direta em uma agência educativa central do Estado moderno – na universidade, especialmente na universidade pública, participação propiciada pela prática da avaliação institucional. Sabe-se que se tem uma universidade democrática em uma sociedade que não é suficientemente democrática. Porém, assume-se que a participação política não é uma inclinação natural do homem, mas um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens. (2005, p. 77)

Nos estudos que apresentamos no primeiro capítulo sobre os enfoques de avaliação, vimos com House, Requena e outros teóricos que os modelos de avaliação são sustentados pela filosofia do liberalismo e, portanto, num modelo de democracia representativa. Enfatizando os enfoques estudados podemos caracterizar a avaliação participativa numa aproximação com os enfoques centrados nos estudos de casos ou nos modelos considerados emancipatórios, participativos e/ou democráticos ou naturalísticos, porém, esses modelos não seguem a mesma lógica teórica e epistemológica da avaliação participativa que estamos analisando.

A avaliação institucional participativa que estamos defendendo diferencia desses enfoques porque não está sustentada pela teoria liberal e, portanto, não se sustenta na democracia representativa e sim na democracia forte ou participativa. Leite (2005, p. 112), concorda com essa afirmação e diz que “(...) talvez estamos buscando na avaliação participativa uma perspectiva de “socialismo e democracia sem fim”, talvez buscando a utopia do “mundo melhor possível”. Novamente é nos estudos de Leite que encontramos consonância com nossos princípios:

É a democracia forte que qualifica o processo de avaliação, seus méritos, instrumentos e os próprios participantes. Isto é, a AP, propositadamente, está desconectada dos modelos de avaliação apoiados em teoria liberal. Com certeza em seu espectro amplo a AP tem muito em comum com modelos de avaliação que também denominam participativos, ou emancipatórios, ou qualitativos, como aqueles centrados em estudos de casos. Diferencia-se destes modelos porque, intencionalmente, aprofunda a vivência da democracia forte, direta, com todas as limitações que lhe são inerentes e muitos dos ganhos políticos que lhe são devidos. A avaliação do tipo AP, no entanto, não constitui um modelo pronto, ela é avaliação em processo. (LEITE, 2005, P. 110).

Dessa forma, a avaliação institucional participativa não é um modelo pronto, mas está em processo, em construção. É um processo que precisa ser construído pelos sujeitos, individualmente, e pelas instituições. Leite (idem, p. 110), apresenta, ainda, os princípios que sustentam a prática da avaliação institucional participativa:

- a. Democracia direta: governo com autolegislação, autocrítica, auto-vigilância, cidadania ativa;
- b. Práxis política: a construção de democracia e aprendizagem política preside e antecede o caráter científico-epistemológico da avaliação e incidem nas reformas que lhe seguem;
- c. Participação dos sujeitos: envolvimento protagônico de deferentes sujeitos – todas as pessoas podem exercer funções de governo, pelo menos por algum tempo, nas ações avaliativas, exercitando “isonomia, isegoria e isocracia”, ou seja, igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e a igualdade no poder;
- d. Universidade como bem público: entendimento da universidade como um bem público pertencente aos cidadãos de uma dada sociedade e tempo, não estando seu cabedal de conhecimentos em propriedade privada de líderes empresariais, religiosos ou políticos, governos ou partidos;
- e. Avaliação Institucional da Universidade como bem público: avaliação pedagógica em termos cívicos, em termos de responsabilidade democrática, em termos de produção de conhecimento como bem comum.

Acrescentamos a esses princípios, o princípio da qualidade negociada. No formato da avaliação institucional participativa buscar a qualidade no ensino é uma obrigação. Não defendemos a perspectiva da avaliação participativa com ufanismo e nem pretendemos cair no

democratismo. Como afirma Freitas (org) (texto digitado, p. 9), “A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação”. A diferença do enfoque da AIP, também está na implantação da qualidade negociada como princípio que deve sustentar o processo avaliativo. Todo o processo deve ser negociado, inclusive qual a qualidade se busca, sem cair no falso conceito de que tudo que se faz é qualidade. O padrão de qualidade precisa ser construído e negociado coletivamente.

O design da AIP prevê que a discussão sobre a qualidade seja desenvolvida coletivamente no momento de negociação e elaboração da proposta de avaliação. Assim, qualidade é o que de melhor a escola pode fazer nas condições existentes: “Não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa (...)”. (Bondioli 2004, p. 14). O padrão de qualidade deve ser definido pelo conjunto da escola. Deve partir de uma reflexão local e seus compromissos têm que ser vistos como ponto de partida e não de chegada.

Nesse sentido, o olhar lançado durante o processo de avaliação institucional participativo é sobre o projeto pedagógico da instituição que é a peça-chave para a avaliação e deve ter os mesmos princípios de construção coletiva. As metas traçadas pela instituição serão o parâmetro para orientar a avaliação. Metaforicamente, o projeto pedagógico é o caminho que está ou será percorrido, a avaliação é o olhar continuado para essa caminhada, buscando a melhoria. Os resultados da avaliação institucional devem iluminar a caminhada, avançando nos pontos fortes e redimensionando os fracos com as proposições de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Por isso, Leite (2005, p. 111), afirma que “no enfoque da AP não existem peritos (*experts*) em avaliação que conduzem o processo. Os principais destinatários ou grupos de referência serão os próprios atores do processo de avaliação institucional”.

A metodologia deve ser ativa, retórica e dialógica expressada em diferentes maneiras, com diferentes tempos de realização. Envolve discussão e reflexão sobre o que fazer, como agir e como fiscalizar a ação. Desenvolve atividades de sensibilização de toda comunidade acadêmica refletindo os princípios de co-participação num processo auto-educativo, através de encontros, reuniões, etc, proporcionando espaços de discussão e reflexão da prática. Segundo Leite (idem, p. 112), um dos elementos essenciais da metodologia da AP constitui o processo da co-gestão formal (quando estabelecida nos regimentos e estatutos da instituição), de diferentes segmentos

de atores da comunidade acadêmica ou de atores que não pertencem diretamente a ela. O produto resultante deste enfoque de avaliação é a autonomia da instituição.

O mais interessante é que esse processo produz aprendizagem política, conhecimento social, sensibilização pelos processos de mudanças sociais, a partir do momento em que as pessoas participam do processo de avaliação, através do contato, das discórdias, da solução de conflitos, da interação política propiciada nos diferentes espaços de participação. Nesse processo, os resultados e/ou produtos demoram a aparecer, são resultados qualitativos, que engendram mudanças de atitudes, de princípios, de concepções e por isso, produz novas subjetividades/intersubjetividades.

Nesse sentido, a avaliação participativa apresenta uma epistemologia subjetiva e uma ética objetiva, conforme vimos no capítulo primeiro com House. Eticamente, os resultados que esperamos com esse processo, na prática, é a construção de relações de democracia direta, forte e/ou participativa e o desenvolvimento de sujeitos que tomam posse dessas concepções e princípios e contribuam com a transformação social e a garantia da construção coletiva do bem público. É por isso, que não enquadrámos o formato da avaliação participativa como um modelo, uma forma ou uma receita, mas acreditamos em um processo avaliativo que deve ser construído coletivamente por seus atores. Leite (2005, p. 112), ainda, contribui com essa análise afirmando que a avaliação participativa apresenta uma ética objetiva – seu alvo, na prática, é a construção de relações de democracia direta, unitária, forte, para autoprodução da cidadania dos sujeitos participantes e a garantia da construção coletiva do bem público. Nesse sentido, o enfoque de avaliação participativa não poderia se enquadrar em uma forma, em um modelo.

Algumas características da avaliação institucional participativa são identificadas por Leite (2005, p.115 a 123) que a diferencia de outras formas de avaliação. Essas características foram constatadas a partir da pesquisa que analisou cinco casos de experiências vivenciadas com a avaliação sustentada nos princípios participativos.

- a. Exige sensibilização e pactuação ou negociação;
- b. Constitui um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público – favorece a produção de conhecimento sobre a universidade;
- c. Envolve a criação de uma comunidade do bem público;
- d. Exerce-se através da co-gestão e do autogoverno de diferentes atores;

- e. Institui autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição;
- f. Nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes;
- g. Exige seu tempo próprio – ela não serve aos interesses imediatistas de respostas ao mercado.

Essas características nos alertam para um processo de avaliação que vai contra os interesses do mercado, contra a ordem econômica e social que está estabelecida. Por isso, é preciso compreender as dificuldades de operacionalização de uma proposta sustentada nesses princípios. As críticas e os limites devem consistir formas de fortalecimento da prática avaliativa.

Leite (2005, p. 120), apresenta como limites da AIP a sua fragilidade e o seu alcance. O processo depende da autovigilância e auto-interesse da comunidade formada. Mostramos nos capítulos anteriores que a universidade é um espaço contraditório repleto de conflitos, o que na maioria das vezes transformam boas intenções teóricas em práticas inconseqüentes, ora seguindo os princípios da participação ora excluindo ou dificultando a uma parte da comunidade acadêmica a possibilidade da participação.

Essa autora, ainda identifica como limite, o tempo que a A.P necessita para desenvolver. O processo de sensibilização, de discussão e a retórica dialógica envolvem muito tempo, o que pode dificultar a sua continuidade. Porém, sem eles, a AP não se sustenta. O tempo da gestão universitária ou dos colegiados eleitos não pode definir o tempo da avaliação. A avaliação participativa não pode ficar presa a uma gestão ou a um colegiado. Somos imediatistas, princípios herdados de uma política econômica consumista, individualista e competitiva. Como vimos, é a ética do mercado “produzir mais em menos tempo e menos custo”. Essa política serve aos sujeitos que precisam desenvolver carreiras pessoais. A avaliação participativa não serve para esse fim, ela não está preocupada com o tempo, mas com as transformações individuais, coletivas e sociais.

A partir do momento em que as pessoas começarem a discutir em conjunto as suas dificuldades, seus problemas e as dificuldades e problemas institucionais, as mudanças significativas emergirão como mudanças de atitudes e das práticas. Dessa forma, o tempo da avaliação participativa não é determinado, mas podem ocorrer mudanças mais rápidas e mais significativas.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a experiência de avaliação institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), contextualizando historicamente o

processo desenvolvido, como uma proposta sustentada pelos princípios da participação. Escolhemos analisar um processo de avaliação institucional em que os seus pressupostos teórico-metodológicos estão sustentados na participação, para analisarmos, na prática, os avanços e os entraves encontrados, para enfim, buscarmos formas de superação dos entraves que dificultam o processo de avaliação participativa.

Estaremos, dessa forma, contribuindo com as instituições que têm se esforçado em implantar e consolidar seu processo de auto-avaliação, como é o caso da UNEMAT, que entre erros e acertos persiste na construção do seu processo avaliativo. Contudo, existem muitos conflitos e contradições com os modelos de avaliação que emergem na instituição em contraposição aos modelos participativos, sejam estes oriundos das Políticas Públicas de avaliação ou do clima institucional que carrega a cultura do imediatismo, da medida, da regulação.

Observamos que, mesmo na contradição, no dilema entre regulação e emancipação, as instituições sinalizam a avaliação institucional como um campo de possibilidades que potencializa a qualidade institucional. As análises das experiências de avaliação que as universidades desenvolvem nos possibilitam construir e reconstruir o processo avaliativo, buscando entre as dificuldades construir as possibilidades. Nesse sentido, a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação institucional participativa que acabamos de analisar nos dá embasamento para construirmos e entendermos os entraves que atravessam os processos de avaliação sustentados pela participação.

CAPÍTULO 4 – RECONSTITUINDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

4.1 - Contextualizando a UNEMAT⁸ como *locus* do estudo

A UNEMAT teve origem no Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, criado em 1978, como instituição municipal de Cáceres. Este fora concebido a partir da necessidade de oferecer uma melhoria na qualidade de vida da população cacerense e da região. Foi transformado em Universidade do Estado de Mato Grosso, através da Lei Complementar n.º 030, de 15 de dezembro de 1993, sendo credenciada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 1999.

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 microrregião do Alto Pantanal no sudoeste de Mato Grosso, é banhada pelo rio Paraguai, que é a grande atração econômica, turística e de lazer para a população.

Com o objetivo de atender a demanda da educação superior no interior do Estado de Mato Grosso, deu-se início a abertura de novos cursos, priorizando as regiões de difícil acesso onde havia dificuldade de acesso ao ensino superior. Dessa forma, iniciou-se no Araguaia, região que faz fronteira com Pará e Tocantins, alguns cursos em modalidades diferenciadas.

A UNEMAT atende hoje, 117 municípios matogrossenses através de 11 (onze) Campi Universitários (Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra) e 13 (treze) Núcleos Pedagógicos localizados nos municípios de Campos de Júlio, Campo Novo dos Parecis, Confresa, Jaciara (Vale do São Lourenço), Jauru, Juína, Lucas do Rio Verde, Nobres, Poconé, São Félix do Araguaia, Sapezal, Sorriso e Vila Rica.

Atualmente, a UNEMAT oferece 82 cursos de graduação, sendo 44 regulares, 08 de Licenciaturas Parceladas, 06 de Ensino Aberto e a Distância, 04 Turmas Especial em Educação Superior Indígena e 20 Fora de Sede; 50 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, 03 cursos *Stricto Sensu*, sendo 01 mestrado institucional, 01 interinstitucional - MINTER

⁸ Todas as informações e dados, aqui apresentados, foram coletados no anuário estatístico 2006 - Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

(UNICAMP/UNEMAT/CAPES) e 01 Doutorado interinstitucional - DINTER (UFSCAR/UNEMAT/CAPES).

Nos concursos vestibulares realizados durante o ano de 2006, foram ofertados 3.520 vagas, para as quais se inscreveram 22.089 candidatos, estabelecendo uma relação de 6,28% candidatos por vaga.

O quadro de pessoal até dezembro de 2006 é constituído de 1.304 servidores, distribuídos em 642 professores e 485 técnicos-administrativos e 177 professores contratados temporariamente. O quadro de docentes, efetivos da UNEMAT, conta com 91 doutores e 340 mestres, resultante da política de investimento na qualificação do corpo docente.

Atualmente, mantêm-se afastados para qualificação *stricto sensu* 7 docentes e 3 técnicos-administrativos em cursos de Mestrado e 73 docentes em programas de doutoramento nas diversas áreas do conhecimento, em instituições brasileiras de ensino superior.

Encontra-se em desenvolvimento na UNEMAT 80 projetos de pesquisa e 158 de extensão, envolvendo professores-pesquisadores e 507 alunos/bolsistas, que atuam nas áreas de ciências humanas, sociais e aplicadas, bem como nas áreas tecnológicas e ambientais, cuja investigação se assenta sobre questões de relevância para a construção do conhecimento científico.

Os cursos oferecidos atendem a demanda da sociedade, principalmente 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.

A Instituição vem utilizando multimeios no Ensino a Distância, contribuindo com o Programa Continuado de Ensino em Serviço. Com esse objetivo realiza uma das parcerias mais ousadas com o Programa de ensino a Distância. 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.

Nesse contexto múltiplo, diverso e plural existente na UNEMAT é preciso pensar uma gestão que tenha seus objetivos macros, mas que esses objetivos estejam voltados para uma gestão participativa, descentralizada que oportunize a construção de ações que valorizem a diversidade cultural e atendam as especificidades. O desafio é incluir na política de avaliação institucional a idéia de participação e de inclusão de todos os campi.

4.2 - Contextualizando o processo de Avaliação Institucional da UNEMAT como Proposta Participativa

A Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou o seu processo de avaliação institucional em 1997. Pelos documentos analisados, o projeto começou a ser elaborado em 1994 atendendo a carta convite do PAIUB, mas a Universidade recebeu a destinação de recursos referentes a primeira etapa "Sensibilização e Socialização" em setembro de 1996 e em janeiro do ano de 1997 foi composta a primeira Comissão Central de Avaliação Institucional, conforme explicita o boletim 001/97-PAIUNEMAT. A metodologia foi elaborada para atingir a comunidade acadêmica dos diversos campi. Assim, foram criadas nos campi comissões de avaliação compostas pelos diversos segmentos com a função de provocar discussões sobre a avaliação institucional na UNEMAT.

Em junho de 1997 aconteceu o primeiro Seminário de Avaliação Institucional da UNEMAT com o objetivo de promover discussões com toda a comunidade acadêmica interna e externa. Essa estratégia fazia parte da Etapa "Socialização e Sensibilização", a qual se pautou nos objetivos de 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.

A concepção de avaliação que sustenta o processo de avaliação institucional da UNEMAT desde o seu início está calcada na avaliação participativa, democrática e processual. Busca assim, desenvolver dentro da Universidade a cultura da avaliação, que assim pensada não tem fim em si mesma, mas é um ato político, que procura oportunizar que todos participem do processo, investindo na tomada de decisão a partir dos dados coletados.

No seu início a metodologia que orientou a proposta estava sustentada pelo PAIUB. Assim, o projeto era organizado em seis etapas: Socialização e Sensibilização, Diagnóstico,

Auto-avaliação interna, Avaliação externa, Reavaliação interna e Realimentação e Difusão. Buscava-se a adesão da Comunidade Universitária a partir de uma série de discussões profundas e consistentes capazes de, aos poucos, conquistar a participação que deveria ser voluntária.

Em novembro/1997 aconteceu o I Fórum de Avaliação Institucional com representantes de toda a comunidade acadêmica da Sede e dos Campi da UNEMAT para traçar as diretrizes do diagnóstico que coletaria as informações da comunidade acadêmica, com o objetivo de descrever a situação atual de cada curso e demais instâncias

O Fórum contou com a participação do Prof. José Dias Sobrinho que na época era vice-coordenador do PAIUB, participante do programa desde a sua criação e abordou sobre a Origem e Criação do PAIUB, a avaliação qualitativa e quantitativa e Marcos Teóricos e Políticos da A.I.

Outra consultoria foi dada pela Prof^a Maria José Jackson Costa, da Universidade Federal do Pará (UFPA), na época coordenadora de três grandes projetos, dentre eles o Projeto de Avaliação Institucional (PROAVI). A UFPA tem uma realidade muito similar à da UNEMAT, pela sua estrutura em Campi e Núcleos Universitários e, por isso, essa professora discutiu as questões metodológicas para a continuidade do processo avaliativo.

O processo de avaliação caminhava com muito êxito, mas em julho/97 a SESU/MEC descredenciou financeiramente todas as Universidades Estaduais. Vale ressaltar que nesse período já havia acontecido a implantação do PROVÃO nas instituições de ensino superior. Esse fato desencadeou grandes dificuldades uma vez que ocorreu na fase de diagnóstico da qual necessitava-se de recursos financeiros para a elaboração, sistematização e tabulação dos instrumentos de avaliação.

Em 1999, aconteceu um seminário de avaliação institucional com o objetivo de discutir a fase de diagnóstico. Foi palestrante nesse Seminário o Prof. Dilvo Ristoff que enfatizou a necessidade de continuidade do PAIUB enfrentando as dificuldades financeiras do momento. Ainda nesse ano, com recursos próprios da UNEMAT, coletaram-se as primeiras informações e opiniões da comunidade acadêmica. A instituição deu continuidade ao processo de avaliação com recursos próprios porque entendia a importância da auto-avaliação para planejar as atividades acadêmicas, mesmo assim, essa decisão inesperada da SESU/MEC interferiu no êxito das ações que estavam programadas.

Em março/2002 houve uma reestruturação do Projeto, integrando o mesmo à Pró-Reitoria de Planejamento, tendo em vista a necessidade de institucionalizar no organograma da

instituição o projeto de avaliação e a integração do mesmo ao planejamento. Os integrantes dessa equipe contam que nesse período muitos dados foram encontrados como resultados da coleta de opiniões com alunos, professores e funcionários no ano de 1999, mas que ainda não haviam sido analisados e nem discutidos com a comunidade. Decidiu-se, então, publicar esses resultados a fim de provocar discussões com a comunidade acadêmica sobre a importância da retomada e continuidade do processo avaliativo e do uso de seus resultados para as tomadas de decisão.

Dessa forma, em julho/2002 foi publicado o primeiro relatório Síntese de Avaliação Institucional. Esse momento foi considerado um marco na história da UNEMAT e um ponto de referência na história da Avaliação Institucional. Compõe este relatório uma análise dos dados/opiniões coletados em 1999 e os indicadores referentes ao período de 1999 a 2001.

Apesar de os dados/opiniões analisados já estarem defasados, o relatório de avaliação proporcionou à comunidade acadêmica visualizar as dificuldades na gestão, no ensino, no atendimento dos funcionários e nas questões estruturais. Até o momento, ainda não havia avaliado a pesquisa e a extensão.

Frente aos resultados dessa avaliação que revelou algumas deficiências no processo avaliativo, no final do ano de 2002 foi elaborada uma proposta de avaliação descentralizada e por segmento, pois, a equipe de avaliação entendia que esse poderia ser o caminho para buscar maior envolvimento e participação da comunidade acadêmica.

Essa proposta estava organizada em etapas, sendo: organização em cada campus de uma comissão responsável pelo desenvolvimento do processo avaliativo; sensibilização da comunidade acadêmica; levantamento de dados em relação ao curso; aplicação dos formulários de pesquisa (coleta de opiniões); sistematização dos dados; divulgação e discussão dos resultados da avaliação e tomadas de decisão (implementação de ações) e elaboração de relatórios analíticos e conclusivos.

Para orientação e organização das comissões foram realizados encontros nos Campi desenvolvidos em dois momentos. No primeiro, reuniram-se todos os membros da Comissão para apresentação e discussão da proposta, bem como, orientação sobre a realização das etapas da avaliação e os encaminhamentos para execução das mesmas, no segundo, realizaram-se seminários envolvendo a comunidade acadêmica para apresentação da proposta e dos encaminhamentos. Paralelamente a esses encontros as comissões dos cursos realizaram trabalhos de sensibilização com professores e acadêmicos sobre a importância da participação de todos na

auto-avaliação dos cursos. Nesse momento, as observações e documentos apontam para um nível muito bom de participação da comunidade acadêmica.

Dada a necessidade e urgência na coleta de novos dados e na divulgação dos resultados, foi produzido em conjunto com a Coordenadoria de Informatização um programa, que possibilitou a coleta de dados via internet. Essa ação foi um avanço no processo de avaliação. Em junho/2003 realizou-se nos campi a coleta de dados/opiniões através de formulários eletrônicos. Esse recurso possibilitou a participação de toda a comunidade acadêmica respondendo questionários em curto espaço de tempo, baixo custo e agilidade na sistematização e divulgação dos dados. Houve uma ótima participação da comunidade acadêmica e interesse em responder os questionários eletrônicos.

Uma observação importante na trajetória da avaliação institucional da UNEMAT, nesse período analisado, foi a sua autonomia para construir e reconstruir o processo de avaliação e a grande participação da comunidade acadêmica na etapa de diagnóstico, no momento de responder os instrumentos propostos pela comissão de avaliação.

Em 2004, em atendimento às exigências do INEP/MEC houve uma reestruturação da proposta de avaliação que estava sendo executada aos princípios do SINAES. Segundo o Coordenador da CPA, que implantou o SINAES, a UNEMAT recebeu um ofício do INEP/MEC determinando a composição da CPA no prazo que também estava determinado. Assim, a convite do Reitor designou-se o primeiro coordenador da CPA que fez os encaminhamentos para composição de seus membros, conforme orientação do INEP.

Tendo em vista que o processo de avaliação já vinha acontecendo através da Coordenadoria de Avaliação Institucional (COAVI), responsável para coordenar as atividades avaliativas na UNEMAT, passou-se a desenvolver um trabalho conjunto entre COAVI e CPA. A primeira ficou responsável pela coordenação do processo e a segunda, responsável pelo acompanhamento e deliberação das ações. Atualmente, existe apenas um professor coordenando tanto a CPA como a COAVI, que acabaram sendo integradas e a proposta em execução é a do SINAES.

Vale ressaltar que as mudanças de nomenclatura, PAIUNEMAT, COAVI, SINAES não mudaram a concepção, a filosofia e os princípios do projeto de avaliação que, teoricamente, continuou durante todo o período sustentado nos princípios da participação, globalidade, não punição, não premiação, continuidade e responsabilidade social.

No ano de 2005, segundo orientação do SINAES, foi elaborado um novo “Planejamento de Auto-Avaliação” orientado pela proposta aprovada no Conselho Universitário (CONSUNI). Esse documento institucional prevê a auto-avaliação na instituição em dois níveis. No primeiro, o estudo avaliativo sobre a formulação e implementação das políticas universitárias. No segundo, a coleta de dados junto à comunidade universitária (alunos, professores e servidores). Nos dois níveis procurou-se avaliar e/ou contemplar no processo todas as dimensões da Universidade (gestão, ensino, pesquisa, extensão, planejamento, etc.), conforme sugere o Roteiro de Auto-Avaliação publicado pela CONAES/SINAES/INEP.

Foi desenvolvido pela CPA um trabalho de discussão e divulgação das dimensões que foram avaliadas, sendo que cada setor responsabilizou-se pela sua auto-avaliação devendo encaminhar à CPA o relatório parcial, conforme prazo determinado pela CONAES/INEP.

Segundo o coordenador da CPA, nos encontros realizados com os setores, foi possível perceber o quanto a construção da cultura da auto-avaliação tem avançado nos espaços da UNEMAT. E afirma que:

Se, por um lado, têm-se muitos problemas técnicos/metodológicos que à medida que serão solucionados outros aparecerão, por outro, foi possível visualizar posições que defendem a auto-avaliação e que cobraram que essa seja assunto corrente ou faça parte da agenda de gestores e professores, no sentido de sensibilizar a comunidade sobre a importância da Instituição se auto-conhecer e de assegurar processos avaliativos mais democráticos, participativos e legítimos. (Coordenador CPA, 2005)

Em novembro/2005, coletou-se novamente as opiniões da comunidade acadêmica a partir da elaboração de um plano amostral. Os participantes da amostra foram contatados por meio de correspondência personalizada e confidencial, que informava o *login* e a senha pessoal para acessar os formulários eletrônicos - questionários. Esta correspondência foi entregue pelos coordenadores de *Campi* e chefes de departamentos a todos os alunos, professores e técnicos administrativos. Os questionários contemplaram questões relativas a todas as dimensões das ações universitárias (ensino, pesquisa, extensão, gestão, etc.), conforme orientação do SINAES.

Segundo documento da CPA o processo foi finalizado com a elaboração do 3º Relatório de Avaliação Institucional/UNEMAT que apresenta uma estrutura organizacional contemplando todas as dimensões da universidade, conforme sugere o Roteiro de Auto Avaliação do SINAES/CONAES/INEP, sendo:

- a. Dimensão 1 – A missão e o plano de desenvolvimento institucional
- b. Dimensão 2 – A Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e as atividades de extensão.
- c. Dimensão 3 – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
- d. Dimensão 4 – Comunicação com a sociedade.
- e. Dimensão 5 – As Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- f. Dimensão 6 – Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- g. Dimensão 7 – Infra-estrutura física, especialmente de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- h. Dimensão 8 – Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- i. Dimensão 9 – Políticas de atendimento a estudantes e egressos;
- j. Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior;

Os capítulos do terceiro Relatório de A.I foram organizados de acordo com as dimensões acima citadas. Em cada dimensão/capítulo foram confrontados os dados dos relatórios parciais, documentos institucionais e a opinião dos segmentos: docentes, discentes e técnicos

administrativos. Esse relatório foi encaminhado em 2006 à CONAES para fins de autorização e credenciamento dos cursos e da universidade, conforme orientação da proposta do SINAES.

Segundo o atual Coordenador da COAVI/CPA, o processo de avaliação da UNEMAT desde o seu surgimento teve muitos avanços e destacou como os principais: a publicação de três relatórios sínteses de avaliação institucional e o encaminhamento do último relatório de avaliação para a CONAES; a coleta de dados através de formulários eletrônicos; a disponibilização dos dados/opiniões coletados para os gestores que deveriam repassar à comunidade acadêmica. Ainda destacou que o maior entrave da avaliação institucional na UNEMAT tem sido o desenvolvimento da cultura da participação. E afirma:

Os resultados da avaliação além de apontar dificuldades históricas a serem superadas provocaram movimento no espaço acadêmico, houve alguns gestores que não concordaram com os dados, outros, queriam discuti-los, isso revelou o quanto a instituição pode crescer a partir dos resultados da avaliação e se fazer autônoma identificando-se com os interesses da comunidade onde está inserida, principalmente avançar na construção de uma cultura de auto- avaliação. (Coordenador da CPA 2005)

Observamos muitos avanços no processo de avaliação, destacando os diagnósticos desenvolvidos a partir da coleta de opiniões da comunidade acadêmica. Observamos ainda, que muitos dados foram construídos na história da avaliação, o grande desafio é como torná-los significativos aos processos de tomadas de decisão. Nesse sentido, essa pesquisa analisa os efeitos e os sentidos da avaliação institucional na UNEMAT.

4.3 – Reconstituindo os caminhos percorridos

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas (...).
(Carlos Drummond de Andrade)

Ao reconstituirmos a metodologia dessa pesquisa lembramos Carlos Drummond de Andrade, porque é difícil esquecer as tensões vivenciadas, mas que trouxeram grandes aprendizados. Desenvolver essa pesquisa foi um desafio, pois estava diretamente envolvida com o objeto de estudo. Trabalhei no Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT desde a sua constituição até minha saída para qualificação em nível de mestrado no ano de 2000. A escolha em analisar e avaliar esse programa se deu a partir dos conflitos vivenciados na prática frente a um processo de avaliação participativo. Sentia a necessidade de avaliar a avaliação com o objetivo de entender os conflitos vivenciados.

Os dados foram analisados a partir de um olhar crítico, mas, por vezes, me encontrava na contramão desse olhar. Era um dilema estar avaliando um processo do qual fazia parte e estava totalmente envolvida e assim, por vezes, me encontrava na encruzilhada entre dois caminhos que apresentavam olhares diferentes. De um lado estava o caminho que seguia com o olhar de pesquisadora com visão crítica, lendo os dados como eles iam aparecendo e trazendo as evidências, mas por vezes me encontrava do outro lado, com o olhar de quem estava totalmente envolvida com o objeto estudado. Quero aqui confessar que foram muitas as dificuldades que encontrei para controlar os meus anseios e vontade de ler os dados com o meu olhar e não com um olhar crítico.

Não quero dizer que o pesquisador é neutro, mas que precisa controlar as suas ansiedades para não embaçar a leitura dos dados. É necessário que as constatações sejam evidências configuradas como resultados da leitura dos dados da maneira como eles se apresentam e não como queremos que eles se apresentem. Tomei muito cuidado para que o meu olhar não embaçasse a leitura dos dados. Dessa forma, procurei, nessa pesquisa, priorizar o rigor metodológico na escolha de técnicas para coleta dos dados, para tabulação, sistematização e análise dos mesmos. No corpo da tese apresentei algumas falas dos sujeitos confirmando as análises e comprovando as evidências que foram analisadas à luz das teorias.

Essa pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, sendo escolhida a comunidade acadêmica do *campus* de Cáceres para coleta de informações e opiniões sobre o processo de avaliação institucional desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação Institucional – COAVI/CPA.

OBJETIVOS:

Geral - Compreender a produção e utilização dos resultados da avaliação institucional, verificando os efeitos e os sentidos na UNEMAT, buscando o fortalecimento da avaliação participativa, tornando os seus resultados significativos aos processos de tomadas de decisão e melhorias institucionais.

Específicos –

- Analisar os efeitos e os sentidos da A.I. na UNEMAT.

- Identificar a partir das vozes da comunidade acadêmica os avanços, os limites, as dificuldades, as contradições, os dilemas e os conflitos no processo de A.I.

- Analisar e compreender os limites e as dificuldades identificadas nas vozes da comunidade acadêmica.

- Analisar os desafios e perspectivas, construindo possibilidades para o enfrentamento dos limites e dificuldades com o fim de fortalecer a avaliação participativa.

A questão colocada em discussão diz respeito a: Para que tem servido os resultados da avaliação institucional? O processo instituído remete a qual tomada de decisão? Parafraseando Vianna, 2002, estou levantando questões sobre a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação.

A hipótese inicial é a de que toda avaliação produz tomadas de decisão, como mudanças físicas, estruturais, administrativas, organizacionais, servindo para modernização da gestão. Mas somente, a avaliação institucional participativa (A.I.P), pode produzir mudanças de princípios, concepções, atitudes e mudanças das práticas, pois a concebemos como mecanismo que possibilita a produção de espaços sociais emancipatórios. Nesse sentido, pensando como Bourdieu, o espaço social é um lugar de reflexão no qual estão presentes diferentes capitais simbólicos, culturais, sociais e econômicos o que gera relações de poder conflitantes e por isso o espaço social é considerado por esse autor como um campo complexo e tensionante.

Enfatizamos, a partir de Bourdieu, que esses espaços sociais compõem-se de um campo de relações complexas permeado pelas relações de poder, o que não deve impedir as discussões. O exercício da discussão entre posições diferenciadas no mesmo campo é necessário e engendra novos sujeitos, novas práticas e, dessa forma novas realidades institucionais e novas subjetividades/intersubjetividades, o que possibilita a construção de uma universidade democrática e emancipatória. A avaliação participativa pode ser o caminho para essa construção.

Caminhos Percorridos

Os caminhos foram planejados, mas se constituíram e foram sendo definidos e tomando clareza no processo da pesquisa.

No início da elaboração do projeto de pesquisa, esta seria desenvolvida com todos os campi da UNEMAT, uma vez que, o Programa avaliado atende todos os campi da Instituição. O primeiro projeto que apresentamos no grupo de pesquisa tinha essa abrangência, mas fizemos o

recorte em decorrência da distância entre os campi, das dificuldades financeiras e mesmo metodológicas, por isso, essa pesquisa foi desenvolvida apenas no campus de Cáceres.

O critério de escolha do campus de Cáceres foi definido por ser o campus que possui o maior número de alunos, professores e funcionários, por ser o campus de fundação da UNEMAT, local onde está localizada a sede administrativa da UNEMAT, composta pela Reitoria, Pró-Reitorias, Assessorias, Programas Institucionais, Direção dos Institutos e Faculdades, Editora, Comissão de vestibular (COVEST). Nesse Campus, normalmente, acontecem as reuniões dos Conselhos. Em Cáceres também se localiza a Coordenadoria de Avaliação Institucional da UNEMAT, setor que desenvolve o SINAES. Também estão localizadas as sedes da Associação dos Docentes (ADUNEMAT) e Associação dos Funcionários (AFESC) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. A literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições. Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado.

Os investigadores qualitativos entendem os seus trabalhos pautados no estudo do comportamento humano e consideram que este é demasiadamente complexo e de caráter essencialmente interpretativo. Em oposição, os investigadores quantitativos entendem os seus trabalhos a partir da coleta de fatos sobre o comportamento humano, os quais após serem articulados, proporcionam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permita estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual pessoas constroem significados e em que consistem

estes mesmos significados”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p.70). Nesse sentido a ênfase dessa pesquisa está na abordagem qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, várias técnicas podem ser utilizadas, dentre as mais utilizadas destacam-se as entrevistas não direcionadas e semi-estruturadas, questionários abertos, observação participante e os grupos focais.

Nesta pesquisa escolhemos para coleta de dados a aplicação de um questionário por amostragem para os segmentos de alunos, professores e funcionários. A partir dos resultados evidenciados fizemos encontros com cinco grupos focais, sendo: Grupo dos professores, alunos, funcionários, gestores e CPA, a fim de aprofundarmos as questões evidenciadas nos questionários. Dessa forma, a aplicação dos questionários foi a primeira etapa da pesquisa de campo e teve como objetivo buscar junto à comunidade acadêmica questões para serem discutidas nos grupos focais.

Assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida em três etapas: **análise de documentos, aplicação de um questionário e realização de grupos focais**. Essas etapas não estão fragmentadas, mas são partes que em conjunto deram consistência à explicação do todo. Foi analisado todo o período de desenvolvimento do processo da avaliação, uma vez que esse processo iniciou em 1997, em atendimento à carta convite do PAIUB e hoje está adequado ao SINAES. Assim, estamos analisando o que aconteceu antes e depois do SINAES e as mudanças que ocorreram. Fizemos, portanto, uma avaliação do processo de implementação do Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT.

Etapas da pesquisa:

1ª Etapa - Análise de documentos – Foram analisados: o Projeto da Universidade, o Anuário estatístico da UNEMAT – 2006, o Projeto da Avaliação Institucional, o 1º, 2º e 3º Relatório Síntese de A.I/UNEMAT, os dados produzidos no processo de avaliação no período de 1997 a 2006.

2ª Etapa - Aplicação do Questionário - A aplicação do questionário se fez necessária para auxiliar a escolha das questões que foram discutidas nos grupos focais.

Elaboramos inicialmente o plano amostral sob a orientação do estatístico Prof. José Marcelo Pontes e do Prof. Luiz Carlos de Freitas, conforme descrição que segue.

Definindo o tamanho da amostra:

A escolha dos sujeitos obedeceu a dois critérios que atenderam aos objetivos da pesquisa: primeiro, os alunos deveriam estar cursando do 4º ao último semestre e segundo, os professores e funcionários deveriam estar na UNEMAT há mais de dois anos e não estarem afastados para programas de capacitação. Foi necessário estabelecer esses critérios para garantir que os sujeitos já tivessem participado, em algum momento, da avaliação institucional.

Considerando esses critérios, a população é de 1992 pessoas, sendo 246 professores, 1627 alunos distribuídos nos 11 cursos do Campus de Cáceres e 119 funcionários, sendo que 83 exercem atividades nos cursos e os demais em outros setores, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 04 – Dados da Comunidade Acadêmica do Campus de Cáceres da UNEMAT no ano de 2005/1 que atendem os critérios da pesquisa.

QUADRO DA COMUNIDADE ACADÊMICA					
<i>Ordem</i>	<i>Cursos</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professores</i>	<i>Funcionários</i>	<i>Total</i>
1	Agronomia	94	21	6	121
2	Biologia	139	25	8	172
3	Ciências Contábeis	139	18	6	163
4	Computação	79	15	10	104
5	Direito	252	30	7	289
6	Enfermagem	109	26	7	142
7	Geografia	159	20	4	183
8	História	170	14	8	192
9	Letras	160	21	10	191
10	Matemática	153	25	6	184
11	Pedagogia	173	31	11	215
12	Outros Setores	0	0	36	36
Total		1.627	246	119	1.992

Fonte: DIRCA (Divisão de Apoio Acadêmico Estudantil), Coordenação do Campus de Cáceres, Divisão de Recursos Humanos e Secretarias dos Departamentos dos Cursos.

Segundo Barbata (2004, p. 41), “num levantamento por amostragem, a seleção dos elementos que serão efetivamente observados deve ser feita sob uma metodologia adequada, de tal forma que os resultados da amostra sejam informativos, para avaliar características de toda a população”. A escolha dos sujeitos foi feita aleatoriamente utilizando-se o programa do excel na condição “aleatório entre” para proceder o sorteio . Foram sorteadas, em cada subgrupo dos estratos, cinco pessoas a mais que ficaram como substitutas em casos de desistências. A escolha

foi feita de forma aleatória por sorteio considerando que todos os sujeitos da comunidade são potencialmente capazes de fornecer as informações.

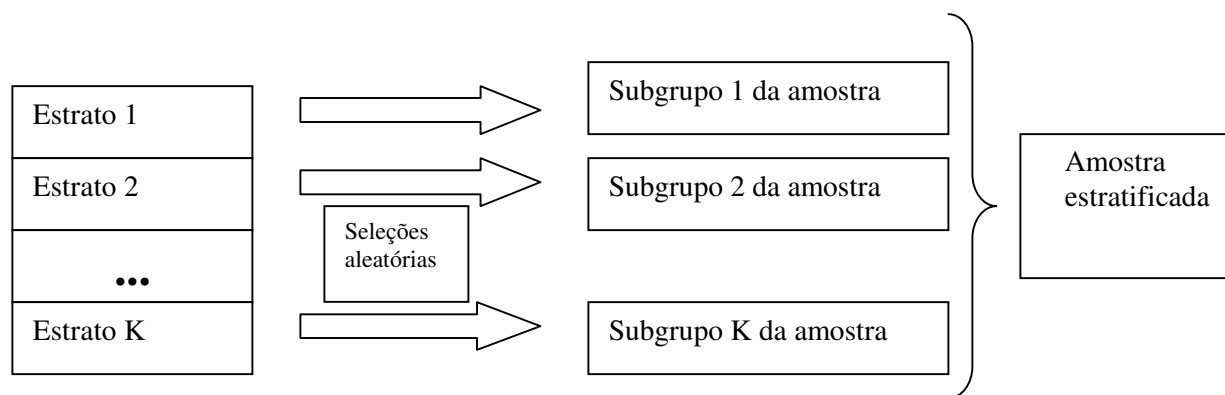
A definição da escolha por sorteio está sustentada em Barbeta (2004, p. 45) que afirma: “Para a seleção de uma amostra aleatória precisamos ter uma lista completa dos elementos da população (ou de unidades de amostragem apropriada). Este tipo de amostragem consiste em selecionar a amostra através de um sorteio, sem restrição”. Consideramos que o sorteio seja feito sem reposição, ou seja, cada elemento da população não pode ser sorteado mais que uma vez.

Ainda, segundo Barbeta (2004, p.41), nas pesquisas científicas, em que se quer conhecer algumas características de uma população, é muito comum observar-se apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou estimativas para as características populacionais de interesse. Os resultados e as constatações obtidos como estimativas nos questionários aplicados serão aprofundados nos grupos focais.

Procedimentos para a definição do tamanho da amostra:

Para a definição do tamanho da amostra, foi utilizada a amostragem estratificada proporcional possibilitando a participação dos sujeitos de todos os cursos, garantindo que todos tenham a mesma probabilidade de pertencer à amostra. Para Barbeta (idem) a técnica da amostragem estratificada consiste em dividir a população em estratos e subgrupos. Após selecionar os diversos estratos e os subgrupos da população, foram realizadas seleções aleatórias, de forma independente, conforme exemplifica a figura a seguir:

Figura n 04 – O processo de amostragem estratificada segundo Barbeta



Fonte: BARBETA (2004,p. 49)

Utilizamos a orientação de Barbeta para estratificar a amostra e organizamos os cursos em estratos e subgrupos, assim temos 12 estratos, sendo, 11 correspondentes aos cursos e 01

correspondente a outros setores. Cada estrato está composto de 03 subgrupos, a saber, alunos, professores e funcionários. Ressaltamos que os números em percentuais foram arredondados.

Conforme demonstrado no quadro a seguir, a nossa população alvo é de 1992 pessoas, sendo 246 professores (12,35 %) 1627 alunos (81,68%) e 119 (5,97%) funcionários.

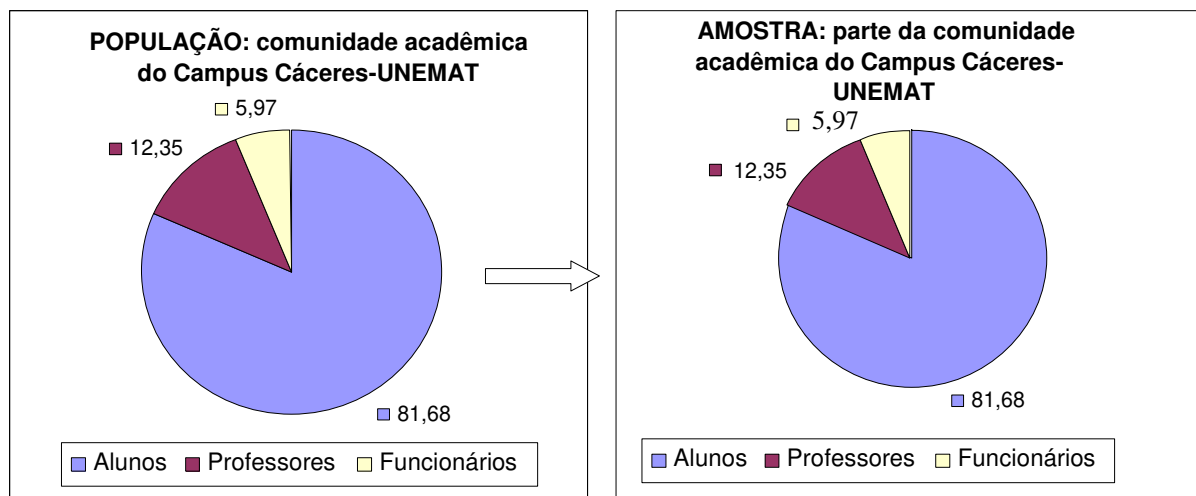
QUADRO 05 – Cálculo do Percentual dos Alunos, Professores e Funcionários dos Cursos em relação ao total da Comunidade Acadêmica do Campus de Cáceres - UNEMAT-MT

PERCENTUAL DOS ESTRATOS EM RELAÇÃO AO TOTAL DA POPULAÇÃO									
Estratos		Subgrupos						Total	
Ordem	Cursos	Alunos		Professores		Funcionários			
		N	%	N	%	N	%		
1	Agronomia	94	6	21	9	6	5	121	6
2	Biologia	139	9	25	10	8	7	172	9
3	Ciências Contábeis	139	9	18	7	6	5	163	8
4	Computação	79	5	15	6	10	8	104	5
5	Direito	252	15	30	12	7	6	289	15
6	Enfermagem	109	7	26	11	7	6	142	7
7	Geografia	159	10	20	8	4	3	183	9
8	História	170	10	14	6	8	7	192	10
9	Letras	160	10	21	9	10	8	191	10
10	Matemática	153	9	25	10	6	5	184	9
11	Pedagogia	173	11	31	13	11	9	215	11
12	Outros Setores	0	0	0	0	36	30	36	2
Total		1.627	100	246	100	119	100	1.992	100
%		81,68		12,35		5,97		100,00	

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos.

Segundo Barbata (2004, p.50), “neste caso particular de amostragem estratificada proporcional, a proporcionalidade do tamanho de cada estrato da população é mantida na amostra. Por exemplo, se um estrato corresponde a 20% do tamanho da população ele também deve corresponder a 20% da amostra”. Assim, vejamos a seguir:

Figura 05 - Estratificação da amostra da comunidade acadêmica do Campus de Cáceres/ UNEMAT/MT



O tamanho da nossa amostra é de 338 sujeitos que representam 17% do universo da pesquisa. Esse percentual garante o nível de confiabilidade dos dados em 95%, com um nível de confiança em que o erro amostral não ultrapasse 5%, conforme veremos a seguir com Barbeta.

Utilizamos a fórmula apresentada por Barbeta (2004, p. 60) para calcular o tamanho mínimo da amostra, admitindo um nível de confiança em que o erro amostral não ultrapasse 5% ($E = 0,05$). Na opinião de Barbeta, estatisticamente amostras coletadas utilizam-se na maior parte das vezes de um grau de confiança de 95% com um erro tolerável de até 5%, assim teremos:

N = Tamanho (número de elementos) da população.

n = tamanho (número de elementos) da amostra.

n_0 = uma primeira aproximação para o tamanho da amostra.

E_0 = erro amostral tolerável

Conhecendo todos os valores correspondentes, podemos utilizar a fórmula e aplicar o fator de correção. Um primeiro cálculo pode ser feito, mesmo sem conhecer o tamanho da população, através da seguinte fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$n_0 = \frac{1}{(0,05)^2} = 400$$

Conhecendo o tamanho N da população, podemos corrigir o cálculo anterior, por:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0} = \frac{1992 \cdot 400}{1992 + 400} \cong 333$$

Dessa forma, definimos o tamanho da amostra superior a 333 arredondando para 17% do universo o que corresponde a 338 sujeitos, o que mantém a qualidade necessária para nosso estudo. Respeitando as proporções teremos uma amostra de 276 alunos o que corresponde a 82% da amostra geral (338), 42 professores, correspondente a 12% de 338 e 20 funcionários, o que corresponde a 6% de 338.

Sabendo-se que estamos trabalhando com 12 estratos, ou seja, cada curso representa um estrato e temos mais um que é outros setores, conforme demonstrado acima no quadro 05, teremos que calcular a amostra em cada estrato para estabelecermos o nível de participação da comunidade acadêmica em cada curso. Isso significa dizer que, o curso de agronomia tem 121 sujeitos, o que corresponde a 6% do total da população, sendo 94 alunos, o que representa 6% do total de 1627 alunos, 21 professores, o que representa 9% do total de 246 professores e 06 funcionários o que representa 5% do total de funcionários (119), conforme demonstra o quadro 05. O cálculo da amostra para cada subgrupo se deu a partir do mesmo percentual de cada subgrupo em relação a sua população amostral. Assim, a amostra de alunos do curso de agronomia foi de 6% do total da amostra de alunos, que é 276, o que corresponde a 16 alunos, a amostra dos professores foi de 9% de 42, o que corresponde a 04 professores e a amostra dos funcionários foi de 5% de 20, o que corresponde a 01 funcionário. Dessa forma, foi calculado o tamanho das amostras de cada curso, conforme quadro a seguir. Ressaltamos que as análises serão desenvolvidas por curso e por segmento.

QUADRO 06 - Cálculo da amostra dos alunos, professores e funcionários dos cursos.

Estratos		Subgrupos						Total	
Ordem	Cursos	Alunos		Professores		Funcionários			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	Agronomia	16	6	4	9	1	5	21	6
2	Biologia	24	9	4	10	1	7	29	9
3	Ciências Contábeis	24	9	3	7	1	5	28	8
4	Computação	13	5	3	6	2	8	18	5
5	Direito	43	15	5	12	1	6	49	15
6	Enfermagem	18	7	4	11	1	6	24	7
7	Geografia	27	10	3	8	1	3	31	9
8	História	29	10	2	6	1	7	33	10
9	Letras	27	10	4	9	2	8	32	10
10	Matemática	26	9	4	10	1	5	31	9
11	Pedagogia	29	11	5	13	2	9	36	11
12	Outros Setores	0	0	0	0	6	30	6	2
Total		276	100	42	100	20	100	338	100

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos.

Resumindo, a amostra foi constituída, conforme quadro a seguir:

QUADRO 07 – Resumo da Amostra dos Alunos, Professores e Funcionários dos Cursos do Campus de Cáceres da UNEMAT – MT

Ordem	Cursos	Alunos	Professores	Funcionários	Total
1	Agronomia	16	4	1	21
2	Biologia	24	4	1	29
3	Ciências Contábeis	24	3	1	28
4	Computação	13	3	2	18
5	Direito	43	5	1	49
6	Enfermagem	18	4	1	24
7	Geografia	27	3	1	31
8	História	29	2	1	33
9	Letras	27	4	2	32
10	Matemática	26	4	1	31
11	Pedagogia	29	5	2	36
12	Outros Setores	0	0	6	6
Total		276	42	20	338

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos.

Escolha dos Sujeitos

Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória, por sorteio, o qual foi realizado no Programa Microsoft office excel, na função “aleatório entre”. Fizemos o levantamento da relação nominal dos alunos de todos os cursos do 4º ao último semestre na Secretaria Acadêmica do Campus de Cáceres, e, na Secretaria de cada curso, levantamos a relação nominal dos professores. O levantamento da relação nominal dos funcionários foi realizado por setor na Coordenação de Recursos Humanos do Campus de Cáceres. Classificamos por ordem numérica os professores e os alunos por curso e os funcionários por setor. Posteriormente, realizamos o sorteio de acordo com a amostra de cada curso. Os números sorteados corresponderam aos sujeitos classificados na relação nominal. Sorteamos ainda, cinco (05) sujeitos além da amostra, para substituição nos casos de desistência.

Estratégia para aplicação do questionário

Após a organização da amostra e a escolha aleatória dos sujeitos da pesquisa, traçamos uma estratégia para a aplicação do questionário. Para contarmos os alunos sorteados, fizemos uma reunião com os Presidentes dos Centros Acadêmicos dos Cursos - CAs, explicitando os objetivos e a importância da opinião dos alunos na pesquisa e solicitamos a colaboração do Centro Acadêmico na aplicação do questionário. Os presidentes dos Cas se comprometeram e, assim, os questionários dos alunos foram aplicados pelos representantes dos próprios alunos. Essa metodologia foi escolhida evitando influência do pesquisador, professores e/ou chefes de departamento nas respostas.

A aplicação do questionário para os professores e funcionários foi feita pelo Departamento (Secretários e Chefes de Departamento). Os questionários foram todos aplicados no primeiro semestre/2005 entre os meses de maio e junho.

Conforme demonstrado no quadro a seguir, dos 338 questionários entregues foram devolvidos 191, o que perfaz um total de 56,5% de questionários respondidos. Esse índice de retorno é considerado bom pelos parâmetros da estatística. Segundo Babbie (2001, p. 253), “uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório. Uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é muito boa”.

QUADRO 08 – Número de questionários distribuídos e respondidos

Nº e % DE QUESTIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS E RESPONDIDOS													
Nº. Ord	Cursos	ALUNOS			PROFESSORES			FUNCIONÁRIOS			TOTAL		
		Q. Dist	Q. Resp	% Resp	Q. Dist	Q. Resp	% Resp	Q. Dist	Q. Resp	% Resp	Q. Dist	Q. Resp	% Resp
1	Agronomia	16	14	87,5	4	1	25,0	1	1	100,0	21	16	6,2
2	Biologia	24	14	58,3	4	1	25,0	1	1	100,0	29	16	5,2
3	Ciências Contábeis	24	12	50,0	3	3	100,0	1	1	100,0	28	16	7,1
4	C. Computação	13	11	84,6	3	2	33,3	2	1	50,0	18	13	2,2
5	Direito	43	13	30,2	5	4	80,0	1	1	100,0	49	18	6,7
6	Enfermagem	18	13	72,2	4	2	50,0	1	0	0,0	23	15	5,2
7	Geografia	27	12	44,4	3	1	33,3	1	0	0,0	31	13	1,9
8	História	29	18	62,1	2	1	50,0	1	1	100,0	32	20	2,5
9	Letras	27	13	48,1	4	4	100,0	2	2	100,0	33	19	7,6
10	Matemática	26	12	42,3	5	4	100,0	1	1	100,0	31	16	1,6
11	Pedagogia	29	17	58,6	5	2	40,0	2	1	0,0	36	20	5,6
12	Outros Setores	0	0	0,0	0	0	0,0	6	5	3,3	6	5	3,3
TOTAL		276	149	53,6	42	25	58,5	20	17	85,0	338	191	56,5

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos.

Estratégia para sistematização e tabulação do questionário:

Todas as informações dos questionários foram digitadas e sistematizadas eletronicamente. Com a ajuda técnica de um Bacharel em Ciência da Computação, elaboramos um Banco de dados no programa Microsoft Office Access, no qual foram transcritas todas as informações dos questionários de forma bruta. As questões objetivas foram tabuladas a partir da frequência das respostas e as questões subjetivas, após leitura de todos os questionários, foram organizadas em classes de acordo com as proximidades das respostas e digitadas no Programa de acordo com as classes, as quais estão expostas na apresentação e discussão dos resultados.

Essa organização em classe tem fundamentação teórica em Bardin (1977) que discute análise de conteúdo. Para Bardin, categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Esse autor ainda diz que categorias são rubricas ou classes, às quais se reúnem um grupo de elementos (...)

sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

3ª Etapa - Grupo focal

Princípios teóricos:

Segundo a literatura sobre grupo focal, não se tem clareza de seu fundador. Para Kaufman (2003) pode-se atribuir ao sociólogo Robert K. Merton como quem primeiro projetou essa técnica. Segundo esse autor, Merton passou grande parte de sua vida profissional na Universidade de Columbia onde, juntamente com seu colaborador durante 35 anos, Paul F. Lazarsfeld falecido em 1976, desenvolveu o Departamento de Pesquisa Social Aplicada, quando tiveram origem os primeiros grupos focais, o que ocorreu em meados da década de 30. Merton adotou essa técnica para obter respostas de grupos a textos, programas radiofônicos e filmes.

A técnica de grupo focal tem sido empregada desde os anos 50 em pesquisas mercadológicas e, a partir dos anos 80, começa a expandir para outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais. “Atualmente essa técnica tem conquistado níveis de alta popularidade, despertando interesse não só dos profissionais de Marketing, área que primeiro explorou essa técnica, como também de sociólogos, engenheiros e outros pesquisadores acadêmicos”.

Mas, o que é o Grupo Focal?

Para Gomes e Barbosa (1999), grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões.

Para Caplan (1990), os grupos focais são pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas, constituindo-se em uma ferramenta comum usada em pesquisas de marketing para determinar as reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais.

Vários pesquisadores que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional relatam que a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes. Para Greenbaum (1998, p. 4), grupo focal é uma técnica utilizada nas pesquisas qualitativas.

Greenbaum (1998), ainda, diz que o grupo focal é uma técnica qualitativa, não diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas. Foi inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas na psiquiatria. Nessa técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes, que às vezes não se conhecem, mas possuem características comuns.

O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes sobre o problema em discussão. Segundo Gomes e Barbosa (1999), normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo, compartilham das mesmas características demográficas, nível de escolaridade, condição social ou são todos funcionários do mesmo setor público.

Segundo Suanno (2002), a metodologia de Grupo Focal foi utilizada no processo de Auto-avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiânia com bons resultados. Para a autora “A auto-avaliação Institucional pode utilizar-se de diferentes instrumentos para coleta e análise dos dados e informações, porém o presente estudo compreende que a Metodologia do Grupo Focal é relevante e fundamental para atingir os objetivos fundamentais de Auto-referência, Auto-análise e Auto-desenvolvimento”.

Conforme a experiência da autora, os procedimentos utilizados na metodologia do Grupo Focal têm estreita relação com os princípios metodológicos da Auto-avaliação Institucional para instrumentalização do processo avaliativo e, se faz relevante quando da coleta e análise dos dados e informações obtidos, devido à interação e à intervenção dos sujeitos da realidade estudada. Ainda assegura a participação ativa e co-responsável pelo processo, além de ser uma nova e significativa forma de fazer ciência, frente à nova racionalidade científica que vislumbra as possibilidades em detrimento das certezas de outros momentos históricos.

O Grupo Focal é uma modalidade de grupo que utilizada em processos de Auto-avaliação Institucional permite viabilizar o princípio do respeito à identidade institucional (...). Respeito à identidade institucional remete a retornarmos à natureza da universidade, sua missão, sua visão, suas pretensões, qualificação, cultura institucional, relevância social, enfim seu histórico. (SUANNO, 2002, p. 03).

Os grupos focais são vistos como uma técnica de pesquisa que viabiliza a coleta de dados por meio das interações grupais, a partir de uma temática sugerida por um pesquisador. Os grupos focais ocupam uma posição entre as técnicas de observação participante e entrevistas em profundidade. Os grupos focais têm a condição de reunir muitas informações sobre um tópico num curto espaço de tempo, a partir de discussões em grupos homogêneos, momento em que identificam-se as diferenças e semelhanças entre pontos de vista, experiências e opiniões dos participantes.

Como operacionalizar um Grupo Focal?

A primeira etapa para operacionalização da técnica de grupo focal é o seu **planejamento**. Nessa etapa, deve-se definir com clareza o objetivo da pesquisa, o que se pretende e quais as metas específicas a serem alcançadas. A partir dos objetivos serão selecionadas as questões para discussão, compondo um guia de entrevista, que não será utilizado como se fosse uma lista de perguntas, mas deve servir apenas como guia para o moderador. Nas pesquisas de marketing quem coordena o grupo é o moderador com experiência, o caso das pesquisas acadêmicas o grupo é coordenado pelo pesquisador. Os tópicos para a discussão não devem ser extensos, há recomendações para que o moderador elabore no máximo 05 questões.

O moderador é peça importante do grupo focal. Para que realize um bom trabalho deve-se evitar introduzir qualquer idéia preconcebida na discussão. Em geral, o moderador é responsável pela elaboração do guia de entrevista, a condução da discussão e o relato de seus resultados. O moderador incentiva a participação de todos, evitando que um ou outro tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que esta se mantenha dentro dos tópicos de interesse.

Com a popularidade desta técnica, já existem empresas especializadas em serviços de moderação para grupos focais. Enfatizamos que em pesquisas acadêmicas, no entanto, o próprio pesquisador assume o papel do moderador. Para obter bons resultados com o grupo focal, o pesquisador deve estar consciente de suas habilidades em dinâmicas de grupo. O pesquisador não é neutro com relação às questões de pesquisa, mas deve manter a objetividade e não influenciar os participantes durante as discussões no grupo, por isso, deve ouvir, questionar sem dar opinião em relação ao assunto discutido.

Ainda na fase de planejamento, deve ser escolhido o local mais apropriado para a realização da reunião. É recomendável um ambiente agradável, tranquilo, sem quaisquer objetos que possam desviar a atenção do grupo ou interromper a discussão, como telefone, por exemplo. A localização das pessoas na sala deve facilitar o contato visual entre todos, para isso, recomenda-se a disposição das cadeiras em círculo ou em torno de uma grande mesa redonda.

A escolha dos participantes depende dos objetivos da pesquisa. Pode-se optar por grupos homogêneos ou heterogêneos. É recomendável pessoas com características semelhantes em relação ao assunto a ser discutido. Cabe aos participantes o direito de saber os objetivos da pesquisa e que o encontro está sendo gravado e ou/ filmado.

Na pesquisa de marketing existe outra pessoa no grupo focal, que é o observador. Quase sempre o observador representa a empresa que contratou a pesquisa.

A etapa considerada mais difícil na técnica de grupo focal é a análise dos resultados, pois não é suficiente transcrever ou repetir o que foi dito. O guia da entrevista pode ser utilizado para estruturar o relatório, que deve conter além da transcrição das fitas gravadas, filmagens e anotações do observador, um resumo dos comentários mais importantes, conclusões e recomendações do pesquisador.

O sucesso da técnica de grupo focal depende da definição clara do objetivo da pesquisa, do planejamento da discussão, da habilidade e independência do moderador e da escolha de participantes que consigam se expressarem bem e que se sintam confortáveis em compartilhar idéias e sentimentos.

Segundo Greenbaum (1998, p. 3), o número de participantes que serão envolvidos nos grupos focais não deve ser muito grande. Sugere que os maiores grupos tenham entre 8 a 10 pessoas e os menores 4 a 6 pessoas. Segundo esse autor os pesquisadores preferem usar os grupos menores porque há interação entre as pessoas. Os encontros devem durar no máximo 100 minutos.

Gomes e Barbosa (1999), apresentam as principais características de um grupo focal:

- Cada sessão dura de uma a duas horas;
- A conversação concentra-se em poucos tópicos (no máximo 05 assuntos)
- Pode haver a presença de um observador externo (o qual não se manifesta) para captar reações dos participantes.

- Utiliza questões e respostas não estruturadas, podendo contribuir trazendo novas idéias sobre o assunto;

- Deve captar informações e não dar informações.

Ainda segundo Gomes e Barbosa, os grupos focais são apropriados quando:

- Se deseja ampliar a compreensão a respeito de um projeto, programa ou serviço;
- Existem grandes problemas de implementação, como em projetos complexos;
- Monitorar um serviço em execução, para verificar, por exemplo, o grau de satisfação das pessoas que o utilizam, que mudanças gostariam de ver ou que dificuldades estão encontrando;
- Programas de atividades estão sendo planejados e é importante para os gerentes conhecer preferências e necessidades de todos os envolvidos e/ou interessados.

QUADRO 09 – Vantagens e Limitações da técnica de Grupo Focal

Vantagens	Limitações
Baixo custo	
Fornecer resultados rápidos	
Formato flexível, permitindo que o moderador explore perguntas não previstas e incentive a interação entre os participantes.	Formato flexível torna susceptível à maneira de ser do moderador
Eficientes para obter informações qualitativas	Não fornece dados quantitativos
Eficiente para esclarecer questões complexas no desenvolvimento de projetos	
Adequado para medir o grau de satisfação das pessoas envolvidas	
	Informações obtidas não podem ser generalizadas e podem ser difíceis de serem analisadas.
	Não garante total anonimato
	Exige facilitador/moderador com experiência em conduzir grupo
	Depende da seleção criteriosa dos participantes.
	As discussões podem ser desviadas ou dominadas por poucas pessoas
	Comentários devem ser interpretados no contexto do grupo

Fonte: Gomes e Barbosa (1999)

Organização dos grupos focais na UNEMAT

A partir dos princípios teóricos que sustentam a metodologia de grupo focal, discutidos acima, entendemos que a escolha dessa metodologia como instrumento para aprofundar os dados coletados via questionário era adequada.

A escolha dos participantes foi feita de forma intencional entre os sujeitos que pertenciam à amostra para responderem os questionários. Partindo do princípio que todos os sujeitos amostrados atendiam os critérios para participação nos grupos focais, realizamos um segundo sorteio, sendo um 01 professor, 01 aluno e 01 funcionário de cada curso. O grupo focal dos Gestores, representados pelos chefes dos cursos, foram todos convidados a participar, no total de 11. O mesmo aconteceu com o Grupo da CPA, em que todos os membros foram convidados, sendo um total de 08. Os grupos focais foram organizados por segmentos (gestores, professores, alunos e funcionários) e ainda organizamos um grupo focal composto pelos membros da CPA, portanto, trabalhamos com 05 grupos focais, conforme quadro a seguir:

QUADRO 10 - Organização dos grupos focais na UNEMAT

Grupo Focal	Participantes	Número
Gestores	Chefe de Departamento (todos) e o Coordenador do Campus de Cáceres	12
Docente	01 docente de cada curso	11
Discente	01 discente de cada curso	11
Funcionário	01 funcionário de cada curso	11
CPA	Todos os membros	08

A escolha dos temas para discussão nos grupos focais surgiu a partir dos resultados dos questionários aplicados. Assim, após análise dos dados coletados via questionário, organizamos os grupos focais para aprofundamento das questões encontradas.

A função do moderador foi desenvolvida pelo próprio pesquisador. Procuramos incentivar a interação do grupo e manter as discussões em torno dos objetivos da pesquisa. O papel do observador foi desempenhado por um professor da UNEMAT como voluntário.

Os contatos com os participantes foram feitos com antecedência através de cartas-convites (apêndice A), explicando os objetivos da pesquisa e a importância da presença de todos nos encontros. As sessões foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. As cartas-convites foram entregues pessoalmente e, nesse momento, foram registrados os números dos telefones para contato, o que facilitou a confirmação dos participantes. Todos os encontros aconteceram em uma das salas de aula do Campus de Cáceres. Além do moderador, contamos

ainda com um professor colaborador que atuou no grupo como observador. Os encontros foram filmados e gravados em DVDs e transcritos para análises. Ainda contamos, para fortalecer as análises, com o relatório feito pelo observador.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa nas vozes dos sujeitos da UNEMAT. No primeiro momento, serão apresentados os resultados do questionário, no segundo, os resultados dos grupos focais e as categorias evidenciadas.

CAPÍTULO 5 – AS VOZES DA COMUNIDADE ACADÊMICA: SENTIDOS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNEMAT

(...) quando se fala em avaliação existe resistência porque a avaliação significa se expor, se colocar do avesso, é ser visto pelo outro, pelo que o outro enxerga e não pelo que eu sou. É o olhar do outro sobre as minhas atitudes, sobre a minha prática. É o olhar do outro sobre o funcionamento da instituição(...). O que o outro está dizendo na avaliação, é o que ele está vendo independente de ser bom ou ruim, se é assim ou assado. (...) o professor não quer ser avaliado, os gestores também não querem ser avaliados porque tem medo de ser exposto aquilo que são seus nervos, seus nervos expostos, uma fratura exposta e sempre tem nervos expostos...(prof 1GF)

5.1 – Apresentação e discussão dos resultados coletados a partir do questionário

A aplicação do questionário teve como objetivo levantar questões para discussão e aprofundamento da problemática nos grupos focais. O questionário foi elaborado com 14 questões, distribuídas em três blocos, o perfil dos informantes, as questões fechadas e as questões abertas (apêndice B). As nove primeiras questões foram objetivas e referiam-se à participação dos atores no processo de avaliação, o uso dos resultados, o comprometimento dos gestores com o processo e a percepção dos atores sobre a avaliação institucional da UNEMAT. As questões de dez a quatorze foram abertas, com o objetivo de possibilitar que os atores pudessem emitir opiniões descritivas aprofundando as questões acima mencionadas.

A seguir apresentaremos e discutiremos os resultados destas questões.

a) Perfil dos sujeitos:

Conforme demonstra o quadro 11, a seguir, observamos com relação ao perfil dos sujeitos que a questão de gênero ficou bastante diversificada, sendo que os professores, a maioria, é do sexo masculino e os funcionários, a maioria, é do sexo feminino com uma pequena diferença. Já os alunos, também com uma pequena diferença, a maioria é do sexo feminino. Com relação à idade, a maioria dos professores está na faixa etária entre 36 e mais de 50 anos, já os funcionários a maioria está entre 26 e 35 anos e os alunos apresentam a maioria numa faixa etária considerada muito jovem, até 25 anos. A maioria dos professores é mestre e tanto professores como funcionários têm mais de 03 anos de tempo de serviço na UNEMAT. Esse perfil apresentado dos informantes é relevante para as análises, pois atende aos critérios da pesquisa, estabelecido anteriormente, de que os professores e alunos deveriam estar trabalhando há mais de

02 anos na UNEMAT e os alunos freqüentando do 4º ao último semestre. Critério estabelecido para garantir que em algum momento os sujeitos participaram do processo de avaliação institucional.

QUADRO 11 – Perfil dos sujeitos que responderam o questionário

SEXO	Professores		Alunos		Funcionários	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fem.	9	36,0	76	51,0	10	58,8
Masc.	16	64,0	73	49,0	7	41,2
TOTAL	25	100,0	149	100,0	17	100,0

IDADE	Professores		Alunos		Funcionários	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 25 anos	0	0,0	97	65,1	3	17,6
Entre 26 e 35	7	28,0	33	22,1	11	64,7
Entre 36 e 50	12	48,0	18	12,1	3	17,6
Mais de 50	6	24,0	1	0,7	0	0,0
TOTAL	25	100,0	149	100,0	17,0	100,0

TEMPO DE SERVIÇO(anos)	Professores		Funcionários	
	Nº	%	Nº	%
03 a 05	13	52,0	10	58,8
06 a 09	5	20,0	5	29,4
10 a 15	2	8,0	1	5,9
15 a 20	3	12,0	0	0,0
Mais de 20	1	4,0	0	0,0
Não Resp.	0	0,0	1	5,9
TOTAL	25	100,0	17	100,0

HABILITAÇÃO	Professores		Funcionários	
	Nº	%	Nº	%
Graduado	4	16,0	6	35,3
Especialista	8	32,0	8	47,1
Mestre	10	40,0	0	0,0
Doutor	3	12,0	0	0,0
Graduação incompleta	0	0,0	1	5,9
Outros	0	0,0	2	11,8
TOTAL	25	100,0	17	100,0

b) Apresentação e discussão do resultado das questões objetivas

O questionário aplicado estava composto por 06 questões objetivas comuns aos alunos, professores e funcionários. O que percebemos pelas respostas é que a maioria dos informantes já participou em algum momento da avaliação, sendo que 64% dos professores e 53% dos alunos disseram que já participaram da avaliação institucional. Esse percentual muda em relação às respostas dos funcionários em que 53% disseram não ter participado da avaliação e 47% disseram que já participaram. Dessa forma, os dados mostram que os funcionários têm participado menos da avaliação institucional do que os professores e alunos.

Quando perguntado se os resultados foram divulgados, a maioria disse não, com proporcionalidade equivalente aos professores, alunos e funcionários. Sendo 52% dos professores, 56% dos alunos e 47% dos funcionários. E quando perguntado se o informante observou mudança a partir do processo de avaliação, também a maioria disse não, sendo 52% dos professores, 65% dos alunos e 82% dos funcionários. Detectamos duas questões fundamentais que serão aprofundadas nas questões abertas: a primeira é a pouca divulgação dos resultados e a segunda é a não visibilidade de tomadas de decisão a partir dos mesmos.

Quase 100% dos entrevistados acreditam que a avaliação é importante na universidade e acham que devem ser avaliados. Esse fato é percebido quando perguntamos se acham importante avaliar os cursos e a universidade e observamos que 100% dos professores, 95% dos alunos e 100% dos funcionários disseram sim. Para explicitar ainda mais essa necessidade da avaliação, perguntamos se achavam importante ser avaliados. 100% dos professores, 90% dos alunos e 100% dos funcionários disseram sim. Fica evidenciado que não há uma negação ao processo de avaliação. O que pode indicar que a comunidade acadêmica acredita na avaliação como importante mecanismo para mudar os rumos da instituição, mas não tem percebido na prática essas mudanças.

Como dissemos anteriormente, não estamos problematizando a importância da avaliação para busca de qualidade, uma vez que essa questão já é consenso entre sociedade, comunidade acadêmica, teóricos e o próprio estado e os dados comprovam essa afirmação. A questão levantada é como tornar significativos os resultados da avaliação para os processos de tomadas de decisão.

Ainda buscando responder a essa questão, indagamos especificamente aos alunos se os professores discutiram os resultados da avaliação em sala de aula, 100 alunos o que corresponde

a 67% disseram não. Perguntamos ainda, se perceberam mudanças na prática dos professores em sala de aula, 109, o que corresponde a 73% dos alunos, disseram não e se perceberam mudanças no curso, 97 alunos o que equivale a 65% disseram não. Para as três questões a maioria dos alunos respondeu não. Há uma coerência nas respostas dos alunos, pois quando perguntado aos professores se eles receberam os resultados da avaliação, 15 professores, o que equivale a 60%, disse não; e quando perguntado se utilizaram esses resultados, em sala de aula, 14 professores, ou seja, 56% disseram não. O que pode estar indicando que os resultados da avaliação têm sido pouco discutidos com a comunidade acadêmica.

Os dados apontam que a comunidade acadêmica conhece o processo de avaliação e participa respondendo os instrumentos para coleta de opiniões, as questões que estão configurando-se como entraves no processo são a comunicação e a implementação de ações a partir das informações coletadas.

As respostas dadas pelos funcionários também foram equivalentes a dos alunos e professores. Quando perguntado para os funcionários se houve discussão dos resultados da avaliação, 14 funcionários, ou seja, 82% disseram não; e se observaram mudanças no setor onde trabalham após a avaliação, também 14, isto é, 82%% responderam não. A questão que ficou evidente é que os resultados da avaliação têm sido pouco discutidos com a comunidade acadêmica e podem não estar contribuindo para tomadas de decisão. Essas questões serão entendidas com mais profundidade a partir das questões subjetivas, nas quais os participantes tiveram a oportunidade de opinar descritivamente sobre elas.

Vejamos, nos quadros que seguem a síntese dos resultados das questões objetivas

QUADRO 12 – RESULTADO DAS QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE A.I DA UNEMAT COMUNS AOS ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS.

Responda as questões abaixo assinalando sim, não ou às vezes.	PROFESSORES									ALUNOS									FUNCIONÁRIOS								
	Sim		não		Às vezes		N Resp.		Total	Sim		não		Às vezes		N. Resp.		Total	sim		não		Às vezes		N. Resp.		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1- Você já participou de alguma atividade relacionada ao processo de avaliação da UNEMAT?	16	64	8	32	0	0	1	4	25	79	53	63	42	4	3	3	2	149	8	47	9	53	0	0	0	0	17
2-Os resultados da avaliação institucional são divulgados pelo Departamento?	6	24	13	52	3	12	3	12	25	27	18	83	56	36	24	3	2	149	6	35	8	47	3	18	0	0	17
3-Você observou alguma mudança no seu curso e ou/setor, após a avaliação institucional?	4	16	13	52	3	12	5	20	25	28	19	97	65	22	15	2	1	149	2	12	14	82	0	0	1	6	17
4-Os gestores abaixo relacionados são comprometidos com o processo de avaliação institucional da UNEMAT?																											
4.1 - Chefe de Departamento	12	48	5	20	6	24	2	8	25	75	50	35	23	27	18	12	8	149	8	47	2	12	5	29	2	12	17
4.2 - Diretores de Instituto	10	40	5	20	7	28	3	12	25	60	40	37	25	39	26	13	9	149	8	47	2	12	5	29	2	12	17
4.3 --Coordenador do Campus	9	36	6	24	5	20	5	20	25	49	33	48	32	38	26	14	9	149	12	71	1	6	2	12	2	12	17
4.4 - Reitor e Pró-Reitores	8	32	6	24	7	28	4	16	25	50	34	43	29	39	26	17	11	149	9	53	2	12	4	24	2	12	17
5- Você acha importante avaliar os cursos e a universidade?	25	100	0	0	0	0	0	0	25	141	95	2	1	2	1	4	3	149	17	100	0	0	0	0	0	0	17
6- Você acha importante ser avaliado?	25	100	0	0	0	0	0	0	25	134	90	5	3	7	5	3	2	149	17	100	0	0	0	0	0	0	17

QUADRO 13 – Resultado das questões objetivas específicas**ALUNOS**

QUESTÕES	Sim		Não		Às vezes		N. R.		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1- Algum Professor discutiu o resultado da avaliação em sala de aula.	29	19	100	67	17	11	3	2	149
2 – Você observou alguma ação de mudança na prática dos professores em sala de aula a partir dos resultados da avaliação?	19	13	109	73	19	13	2	1	149
3 – Você observou alguma mudança no seu curso após a avaliação institucional	28	19	97	65	22	15	2	1	149

PROFESSORES

QUESTÕES	Sim		Não		Às vezes		N. R.		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1-Você recebeu os resultados da avaliação da sua disciplina?	9	36	15	60	0	0	1	4	25
2-Como professor(a), você utilizou os resultados da avaliação para implementar alguma ação de mudança na sua prática pedagógica?	8	32	14	56	2	8	1	4	25

FUNCIONÁRIOS

QUESTÕES	Sim		Não		Às vezes		N. R.		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1 - Houve discussão dos resultados da avaliação com os funcionários.	1	6	14	82	1	6	1	6	17
2 – Você observou alguma mudança no seu setor após a avaliação	2	12	14	82	0	0	1	6	17
3 – O chefe de setor é comprometido com o processo de A.I.	10	59	2	12	2	12	3	18	17

c) Apresentação e discussão do resultado das questões subjetivas:

Aprofundamos as análises das questões objetivas a partir de cinco questões subjetivas sendo comuns aos alunos, professores e funcionários. Conforme dito na metodologia, após leitura de todos os questionários respondidos, fizemos uma classificação das questões por aproximação das respostas, constituindo as classes evidenciadas, de acordo com orientação de Bardin. A seguir

apresentamos os resultados evidenciados em cada questão com a frequência das respostas e algumas falas que comprovam as evidências.

Quadro 14 – Resultado da questão: Como vem acontecendo a A.I na UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		Funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
Como vem acontecendo a A.I. no seu curso	Classe 1 – Não respondeu	1	4,0	18	12,1	1	5,9
	Classe 2 – Não está acontecendo nenhuma avaliação ou não tenho conhecimento.	8	32,0	43	28,9	5	29,4
	Classe 3 – Acontece pela própria Universidade de vez em quando (PAIUNEMAT/COAVI).	6	24,0	38	25,5	4	23,5
	Classe 4 – De forma silenciosa, obscura e ruim.	0	0,0	16	10,7	1	5,9
	Classe 5 – Acontece no cotidiano	10	40,0	27	18,1	5	29,4
	Classe 6 – Pelo MEC.	0	0,0	7	4,7	0	0,0
	Classe 7 – Feita pelo RH/Estado.	0	0,0	0	0,0	1	5,9
	Total	25	100,0	149	100,0	17	100,0

Conforme demonstrado no quadro acima, quando indagamos sobre como vem acontecendo a avaliação nos cursos, observamos que o processo de avaliação ainda precisa ser mais discutido internamente com a comunidade de cada curso, pois são muitos os professores (32%), alunos (28,9%) e funcionários (29,4%) que ainda afirmam que não está acontecendo nenhuma avaliação no seu curso e/ou setor ou se está, ainda não tem conhecimento. Em contrapartida a maioria, aproximadamente 70% já conhece o processo. Esse dado está demonstrado na imbricação das outras classes em que os demais já participaram ainda que percebam essa participação de maneira diferenciada.

Observamos que grande parte da comunidade, em algum momento, já ouviu falar da avaliação institucional mesmo considerando que esta vem acontecendo no cotidiano, como afirmam os professores que consideram o curso sendo avaliado constantemente nas reuniões e encontros que acontecem no departamento.

Ainda tivemos 24,0% dos professores que disseram que a avaliação institucional vem acontecendo pela própria universidade, 25,5% dos alunos assumem essa posição e 23,5% dos funcionários também estão inseridos nessa classe. Quando os participantes falam que está

acontecendo pela própria universidade estão referindo-se à avaliação institucional que está legitimada, atualmente pela COAVI/SINAES, que dá continuidade ao antigo PAIUNEMAT.

É importante percebermos que os participantes, ainda, vinculam a avaliação institucional com as práticas que acontecem no cotidiano, aquelas ações específicas que desenvolvem diariamente. Para os professores, sendo a maioria, ou seja, 40,0%, a avaliação acontece no cotidiano. Quando o professor fala da avaliação institucional acontecendo no cotidiano, ele vincula o processo como se acontecesse nas reuniões pedagógicas, nas conversas de corredores, nas discussões e diz que a avaliação acontece constantemente através de estudos, encontros e reuniões. Essas respostas podem estar indicando que os professores percebem a importância e a necessidade do processo de avaliação nos departamentos para a busca de melhorias.

Parece já existir na instituição a fomentação de uma cultura de avaliação que aos poucos está constituindo-se na UNEMAT, questão que consideramos muito relevante no processo de avaliação institucional. Já os alunos, 18,1%, acham que a avaliação acontece no cotidiano. Diferentemente dos professores, o que se apresenta como cotidiano para os alunos é a avaliação da aprendizagem, aquela que ocorre em sala de aula, parece haver uma co-relação de avaliação institucional com avaliação de aprendizagem. Para grande parte dos funcionários, 29,4%, a avaliação institucional também acontece no cotidiano, mas o que se apresenta para os funcionários como cotidiano são as avaliações de desempenho feitas pelo chefe do setor e/ou recursos humanos, que verifica o desempenho diário e a produtividade.

Vejamos algumas vozes que evidenciam essas análises

- O Coordenador vem realizando reuniões com os professores para discussão do encaminhamento dado para as disciplinas e convidando especialistas para palestras sobre o tema ensino/aprendizagem. Essas reuniões têm sido marcadas mensalmente pelos departamentos. (Prof 1Q)
- Através de reuniões pedagógicas com o Departamento, professores e acadêmicos. (prof 4Q)
- Em discussão com docentes e chefe do departamento. (prof 10Q)
- Realiza-se mais por iniciativa do professor em sua disciplina e acadêmicos; nas reuniões dos professores do departamento; em conversas informais entre os docentes. (prof 12Q)
- O processo de avaliação vem sendo discutido e estudado constantemente em encontros e reuniões. (prof 21Q)
- Debater o curso em sala de aula vem acontecendo no cotidiano. (aluno 3Q)
- A maioria em seminário e por sinal muitos são fracos apenas com o acadêmico lendo as apostilas na frente. Do curso com questionamento muito fora da realidade. (aluno 14Q)

- Seminários, provas, resenhas, resumos, debate em sala e notas particular. (aluno 15Q)
- Bem diversificada, dependendo do professor e da disciplina, tais como: seminário, mesa redonda, prova escrita, relatório, entre outros. (aluno 80Q)
- Provas feitas pelos alunos. (aluno 84Q)
- Apenas através de discussões e conversas em sala de aula. (aluno 130Q)
- Provas escritas, seminários, trabalhos escritos e apresentados. (aluno 133Q)
- Atualmente existe uma ficha que o nosso chefe (no caso o chefe do departamento) nos avalia. Caso seja negativo o contrato não é renovado. (funcionário 3Q)
- Entre o chefe do setor e coordenação do campus. (funcionário 5Q)
- A avaliação dos funcionários vem sendo efetuada através do chefe de Departamento, na justificativa para renovação do contrato. (funcionário 15Q)

Ainda analisando as respostas percebemos que 10,7 % dos alunos responderam que o processo de avaliação vem acontecendo de forma silenciosa, obscura e ruim. Aqui encontramos um descontentamento dos alunos em relação à avaliação, o que ainda não apareceu nas falas dos professores e nem dos funcionários. Essa classe se tornará mais explícita na próxima questão sobre as reações da comunidade acadêmica.

Vejamos algumas falas dos alunos

- Tenho 3 anos e meio de universidade e participei até agora de 1 avaliação institucional e mesmo assim não fiquei sabendo dos seus resultados, creio que tem que ser mais divulgado e acontecer com mais frequência. (aluno 7Q)
- Foi através de questionário via Internet, apenas 1 vez com questões relacionadas ao curso. (aluno 9Q)
- A avaliação foi explicada no 2º semestre, em seguida respondemos a um questionário relacionado a mesma, portanto esta vem acontecendo constantemente e clara. (aluno 10Q)
- Pelos alunos, através de questionário on-line e pelos professores além do questionário *on line*, nas reuniões periódicas dos professores do departamento.
- Acontece num período de 2 em 2 anos, onde toda a comunidade acadêmica participa. (aluno 127Q)
- Os professores sempre se reúnem e discutem entre si sobre o andamento do curso. Nós os acadêmicos, respondemos questionários sobre as disciplinas, os professores, alunos e a instituição. (aluno 129Q)
- De forma silenciosa, sem alarde e somente com um cumprimento de rotina ou de uma obrigação procedimental. Evitar o desgaste ou prolongamento de tal acontecimento. (aluno 20Q)
- De fato vem acontecendo, mas o Departamento deixa a desejar no tocante à explicação voluntária sobre a forma pela qual vem ocorrendo a avaliação do curso de ciências jurídicas, ou seja, as informações são dadas somente se o acadêmico solicitar, "correr" atrás. (aluno 23Q)
- A maioria em seminário e por sinal muitos são fracos apenas com o acadêmico lendo as apostilas na frente. Do curso com questionamento muito fora da realidade.

- Seminários, provas, resenhas, resumos, debate em sala e notas particulares. (aluno 14Q)
- A avaliação é de acordo e conforme o curso em si. Teoricamente em minha opinião esta avaliação deveria ter critério de prova escrita, afinal a prova ainda continua sendo o melhor método de avaliar um aluno e a pedagogia do professor. A nota do aluno e da sala reflete a auto-disciplina do professor. (aluno 37Q)

Constatamos que apenas 4,7 % dos alunos disseram que acontece pelo MEC, informação que nos chama atenção, já que os alunos respondem as provas do INEP/MEC.

Quando indagados: “como vem acontecendo a avaliação dos funcionários”, observamos que 29,4% dos funcionários responderam que não têm conhecimento. Ainda 23,5% responderam que acontece pela universidade (PAIUNEMAT/COAVI). Os dados estão indicando que os funcionários são os que menos participam do processo de avaliação institucional. Ainda 29,4% disseram que acontece no cotidiano, porém vinculou esse cotidiano à avaliação que o chefe do setor propõe. Há uma demonstração de que os funcionários concebem a avaliação como punitiva. Observa-se uma dependência da avaliação para renovação ou não de contratos.

Ainda 5,9% dos funcionários vincularam a avaliação institucional com à avaliação feita pelo Setor de Recursos Humanos e 5,9% acharam a avaliação ruim. Existe pela fala dos funcionários uma tendência em entender a avaliação institucional como a avaliação de desempenho, constatação que será analisada melhor nas questões que indicam as reações dos funcionários e os pontos negativos da avaliação.

Vejamos algumas falas dos funcionários

- Não poderei comentar sobre o processo de avaliação dos funcionários, pois sou funcionária da UNEMAT recente. (func 8Q)
- A universidade não avalia o desempenho dos funcionários já há algum tempo. Não me lembro quando foi a última vez que houve discussão dos resultados da avaliação dos funcionários. (func 9Q)
- O primeiro e o único que vi foram por meio de relatório (relatando sobre os horários de chegada e saída, atendimento ao público, eficácia, etc.). (func 2Q)
- Através de entrevistas e questionários elaborados pela UNEMAT. (func 11Q)
- É efetuada através de uma comissão designada onde são avaliados várias questões, desde capacidade de desenvolvimento até relacionamento com seus companheiros de serviço, respondendo questionário específico efetuado anualmente. (func 13Q)
- O processo de avaliação dos funcionários foi pego de surpresa, não sei nem quem me avaliou. (func 10Q)

Nessa questão sobre como a avaliação vem acontecendo, foi relevante perceber que, para os professores, a avaliação institucional acontece naturalmente, nas reuniões pedagógicas, em conversas informais e também pela coleta de opiniões via instrumentos aplicados pela

instituição e para os alunos, acontece através de instrumentos respondidos via internet, mas também, nas salas de aula, quando o professor aplica provas, questionários, seminários, etc. Já para os funcionários acontece para avaliar o desempenho profissional. É importante a constatação de que as especificidades dos segmentos e os contextos vivenciados influenciam as concepções de avaliação.

Quadro 15 – Resultado da questão: reações da comunidade acadêmica em relação a A.I da UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
Reações da comunidade acadêmica em relação A. I da UNEMAT	Classe 1 – Não respondeu	2	8,0	18	12,1	2	11,8
	Classe 2 – Participativa	7	28,0	17	11,4	3	17,6
	Classe 3 – Não Participativa	3	12,0	52	34,9	1	5,9
	Classe 4 – Descrente e indignada.	8	32,0	34	22,8	5	29,4
	Classe 5 – Vê a avaliação como forma de expor suas idéias	2	8,0	11	7,4	0	0,0
	Classe 6 – Não têm conhecimento	3	12,0	17	11,4	3	17,6
	Classe 7 – Medo	0	0,0	0	0,0	3	17,6
	TOTAL	25	100,0	149	100,0	17	100,0

Analizando as respostas dos professores percebemos que 28% acreditam que a comunidade é participativa, já 11,4,0% dos alunos consideram serem participativos e os funcionários 17,6%. Nas questões que seguem, e nas discussões com os grupos focais, observaremos sobre qual participação a comunidade está referindo-se. Percebemos que essa participação pode estar referindo-se à participação da comunidade no momento de responder os instrumentos de avaliação, devido ao percentual encontrado nos documentos analisados de pessoas que responderam os instrumentos da avaliação. Observaremos melhor essa questão na continuidade das análises.

Vejamos algumas falas:

- Grande envolvimento (Prof 10Q)
- Os alunos participam sempre tecendo críticas severas (Prof 13Q).
- Na época da divulgação há uma expectativa, mas assim que os resultados são divulgados há um processo inconsciente de camuflagem e acomodação para não aprofundar as discussões. (prof 15Q)
- Todos se interessam em saber o que acontece e o que está acontecendo e, isto é muito importante, bem como, a avaliação do curso. (aluno 10Q)

- Ocorreu que a comunidade ficou mais interessada ao seu respeito sobre a avaliação institucional. (aluno 11Q)
- Geralmente são reações positivas, pois cria-se um estímulo entre os funcionários em contribuir com o seu melhor desempenho (funcionário 1Q)

Ainda 03 ou 12,0% dos professores acham que a comunidade não é participativa, já os alunos 34,9% acreditam que a comunidade não é participativa e apenas 5,9 dos funcionários dizem a mesma coisa. Ainda, nessa questão, sobre as reações da comunidade acadêmica frente ao processo de avaliação institucional, a maioria dos professores acredita que as reações da comunidade são de descrença e indignação, sendo 32,0%. Para os alunos 22,8 também concordam com os professores e 29,4 dos funcionários confirmam essa descrença e indignação. Enfatizamos que a comunidade demonstra estar participando da avaliação respondendo os questionários e, como vimos nas questões fechadas, os dados estão mostrando que existe pouca divulgação dos resultados, o que pode levar a essa descrença, como demonstrado nas falas abaixo.

- Desanimada e desacreditada. (prof 9Q)
- Percebo descrédito considerando que os resultados em grande sorte, não foram levados ao conhecimento deles e nem discutidos de forma que suas opiniões não foram úteis.(prof 11Q)
- A comunidade permanece indiferente aos resultados e na, maioria das vezes, desconhece o processo. (prof 22Q)
- Reações de descrédito, talvez por não haver discussão, reflexão dos resultados da avaliação. (prof 23Q)
- Que reações? Quando há alguma divulgação é por boca a boca. (aluno)
- Descrente (aluno 27Q)
- Normalmente não acontecem discussões sobre avaliação, o que acontece são algumas críticas em relação a qualidade do curso, mas não passa disso. (aluno 36Q)
- Em relação ao preenchimento do formulário de avaliação, são muito motivados e esperam resultados, sendo que não vem a resposta da avaliação, assim os acadêmicos acabam ficando sem poder manifestar. (aluno 42Q)
- Nunca notei nenhuma diferença depois da avaliação, porque nem sabemos o resultado. (aluno 43Q)
- Não noto nenhuma alteração, a avaliação não é nada divulgada. (aluno 45Q)
- Em sua maioria a comunidade acadêmica não vê a necessidade da avaliação, visto que o resultado nem sempre é divulgado, ficando por isso mesmo. (aluno 46Q)
- Normal nos casos dos técnicos, mas houve caso que as faxineiras dos laboratórios tiveram baixa avaliação e perdeu o emprego. (func 3Q)
- Às vezes não satisfeitos. (func 11Q)
- Ficam um pouco angustiados pelo resultado. (func 14Q)

Apenas 8,0% dos professores acham que a comunidade vê a avaliação como forma de expor suas idéias e 7,4% dos alunos, essa classe não apareceu nas respostas dos funcionários.

Um dado muito interessante foi que a classe “medo” apareceu apenas nos questionários dos funcionários, sendo 17,6% dos que responderam. Mais uma vez os dados mostram que a concepção de avaliação como punição está muito presente entre os funcionários, o que pode também estar relacionado ao entendimento de avaliação institucional como avaliação de desempenho. Esse dado pode estar relacionado à primeira questão que levantamos de que a avaliação institucional pode estar sendo vista como a avaliação de desempenho com um princípio de punição. Vejamos as constatações nas falas abaixo sobre as reações dos funcionários frente ao processo de avaliação institucional:

- Com apreensão (func 8Q)
- As reações dos colegas foram de forma negativa. (func 10Q)
- Todo tipo de avaliação no primeiro momento causa impacto. Para os funcionários, depende de quem avaliou, a consciência e a ética infelizmente não é virtude de todos. (func 15Q)
- Os funcionários têm se mostrado receosos, por não terem participado em conjunto da avaliação. (func 5Q)

Os dados estão indicando a necessidade de aprofundarmos as causalidades da descrença, da indignação da comunidade frente a avaliação institucional e ao fato de conceber a mesma como punitiva, questão que aprofundaremos nos grupos focais. Já vislumbramos nos dados um indicativo para a necessidade de identificarmos os limites e discutirmos “possibilidades” no processo avaliativo.

Percebemos que a avaliação institucional de alguma forma tem incomodado a comunidade acadêmica. Ela não está totalmente desconhecida, temos indícios de que a avaliação institucional na UNEMAT, já está sendo valorizada como instrumento que desencadeia discussões e com isso melhorias institucionais. É um instrumento que possibilita cada pessoa emitir a sua opinião sobre a universidade, isso significa que, a comunidade acredita no discurso da avaliação participativa. O grande problema é que, a comunidade não está percebendo o retorno dos dados, a avaliação pode não estar alcançando os resultados esperados pela comunidade. Os dados mostram que essas reações são conseqüências da pouca divulgação e discussão dos resultados. Ainda percebe-se pelas respostas um receio e medo dos funcionários em relação à avaliação.

Quadro 16- Resultado da questão: Pontos Positivos da A.I na UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
PONTOS POSITIVOS	Classe 1– Mostra a situação real da UNEMAT	6	24,0	35	23,5	3	17,6
	Classe 2 – Possibilita melhorias	10	40,0	39	26,2	6	35,3
	Classe 3 – Resultados implementam planejamentos	3	12,0	0	0,0	0	0,0
	Classe 4 – Realização da avaliação com espaço legitimado institucionalmente	2	8,0	0	0,0	0	0,0
	Classe 5 – Oportuniza a todos opinar sobre a UNEMAT	1	4,0	24	16,1	1	5,9
	Classe 6 – Participação da comunidade acadêmica	0	0,0	6	4,0	1	5,9
	Classe 07 – Realização da avaliação	0	0,0	5	3,4	1	5,9
	Classe 08 – Não respondeu	2	8,0	11	7,4	4	23,5
	Classe 09 – Outros	1	4,0	29	19,5	1	5,9
	TOTAL	25	100,0	149	100,0	17	100,0

Essa questão demonstrou que a comunidade acadêmica entende a avaliação institucional como potencializadora de qualidade institucional a partir do momento em que a concebe como instrumento que possibilita melhorias. Mesmo demonstrando descrença e descontentamento com o processo, como vimos na questão acima, os participantes apontam como o principal ponto positivo da avaliação a possibilidade de melhoria das ações a partir dos seus resultados, sendo 40,0% dos professores, 26,2% dos alunos e 35,3% dos funcionários como demonstrado no quadro acima. O que indica a necessidade de continuidade no processo e implementação do mesmo, abrindo para maiores discussões, pois a comunidade acadêmica sustenta a continuidade de uma avaliação comprometida com os processos de tomadas de decisão, conforme percebemos em algumas das falas abaixo.

- A partir dos resultados possibilitar a melhoria do desempenho da instituição e de seus agentes. (prof 2Q)
- Reformulação para melhor andamento. (prof 10Q)
- Não vi os resultados, mas acho que dá subsídios para repensarmos a prática educativa. (prof 13Q)
- As questões para melhoramento na aprendizagem quanto à capacitação de professores. (prof 14Q)
- A melhoria da qualidade dos cursos (...). (aluno 9Q)

- Busca de melhorias no nível de ensino. (aluno 22Q)
- Possibilidade de correção de deficiências institucionais (aluno 25Q)
- É que ainda há pessoas sinceras lutando para melhorar isso (aluno 32Q)
- A avaliação institucional é muito importante para que esse sistema melhore e tentando resolver os problemas existentes na UNEMAT. (aluno 115Q)
- Certeza de estar fazendo o possível para o engrandecimento da instituição e observar onde melhorar. (func 1Q)
- A pessoa vai procurar desempenhar sua função da melhor maneira. (func 3Q)
- Por tomarem a iniciativa da avaliação institucional, acredito ser importante para a universidade em termos de crescimento educacional e administrativo. (func 5Q)

A outra classe com grande frequência de respostas foi a que explicita como ponto positivo que a avaliação mostra a situação real da UNEMAT, sendo 24,0% dos professores, 23,5% dos alunos e 17,6% dos funcionários. Essa questão é interessante, pois os participantes demonstram confiança no diagnóstico da avaliação, o pode se dar pelo fato de os dados serem coletados na comunidade acadêmica de forma participativa. Nesse sentido é muito importante que os dados coletados retornem para a comunidade a fim de desencadear discussões, o que tornará a avaliação mais credível e transparente.

Vejamos algumas falas

- Apresenta o quadro da situação de ensino e aprendizagem da UNEMAT para ser discutido pela comunidade acadêmica (prof 1Q)
- Demonstra a realidade do departamento e da universidade. (prof 9Q)
- Serve para percebermos como estamos (aluno 13Q)
- É o único meio de se ter idéia do que acontece nas entranhas da Universidade (aluno 36Q)
- Permite fazer um balanço mais amplo da instituição e criar um plano de ação mais concreto. (aluno 49Q)
- Identificar os problemas e procurar encontrar soluções para sempre melhorar. (func 8Q)
- Perceber a realidade através de quem recebe o serviço prestado. (func 16Q)

Outro ponto positivo relevante a considerar, pois aparece nos três segmentos, é o fato de a avaliação oportunizar a todos da comunidade acadêmica emitir opinião sobre as ações desenvolvidas. Esse dado tem uma frequência de 4,0% dos professores, 16,1% dos alunos e 5,9% dos funcionários. Mesmo com uma frequência pequena é fundamental perceber que a comunidade demonstra interesse em participar, emitindo opiniões sobre as ações. Ainda encontramos como ponto positivo a importância dos resultados na implementação do planejamento, sendo que essa classe aparece somente no segmento dos professores com 12,0%.

Somente eles acham positivo ter um espaço legitimado na instituição para realização da avaliação institucional com 8,0%. Os alunos e os funcionários apontam, ainda, como ponto positivo a participação da comunidade, sendo 4,0% dos alunos e 5,9% dos funcionários. Dizem, também, que é positivo o fato da UNEMAT desenvolver o processo de avaliação, sendo 3,4% dos alunos e 5,9% dos funcionários.

Quadro 17 – Resultado da questão: Pontos negativos da A.I na UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
PONTOS NEGATIVOS	Classe 1– Falta de preparo das pessoas para emitirem opiniões o que pode gerar dados falsos	1	4,0	6	4,0	0	0
	Classe 2 – Falta de divulgação e discussão dos resultados	5	20,0	43	28,9	4	23,5
	Classe 3 – Poucas mudanças ocorrem a partir dos resultados	6	24,0	37	24,8	0	0
	Classe 4 – Resistência aos resultados	4	16,0	6	4,0	1	5,8
	Classe 6 – questionários longos, questões metodológicas	3	12,0	4	2,7	0	0
	Classe 07 – Pouca participação	0	0,0	10	6,7	1	5,8
	Classe 08 – descontinuidade no processo	0	0,0	2	1,3	0	0
	Classe 09 – Ser punitiva	0	0,0	2	1,3	5	29,4
	Classe 5 – não responderam	3	12,0	29	19,5	4	23,5
	Classe 6 – outros	3	12,0	10	6,7	2	11,7
	Total	25	100,0	149	100,0	17	100

Os pontos positivos indicam a necessidade de continuidade da avaliação na UNEMAT, já os pontos negativos nos dão indicativos para construirmos possibilidades, pois são essas opiniões que nos levarão a identificar os limites, os entraves, as contradições e os dilemas vivenciados no processo de avaliação.

Constatamos que os principais pontos negativos mencionados estão relacionados com a pouca divulgação, discussão e o uso dos resultados para as tomadas de decisão. Constatação que confirma os dados evidenciados nas questões anteriores. Conforme observamos no quadro acima a falta de divulgação e discussão dos resultados aparece em todos os segmentos com uma

frequência elevada, sendo 20,0% dos professores, 28,9% dos alunos e 23,5% dos funcionários. Vejamos abaixo algumas falas.

- falta de divulgação (prof 2Q)
- Pouca ou nenhuma divulgação. (prof 7Q)
- Pouca divulgação (prof 10Q)
- Não sabemos dos resultados. (aluno 10Q)
- Não é feita qualquer divulgação dos resultados obtidos. (aluno 25Q)
- Falta divulgação e conhecimento a toda comunidade acadêmica. (func 6Q)
- A não socialização dos resultados. (func 16Q)

Ainda constatamos como principal ponto negativo para os participantes, o pouco uso dos resultados para as tomadas de decisão, assim, observamos que poucas mudanças ocorrem a partir dos resultados, sendo 24% dos professores e 24,8% dos alunos. Mais uma vez, comprovamos teoricamente e pelas concepções da comunidade acadêmica, que a avaliação tem uma função de propor melhorias e que a comunidade acadêmica acredita nesse discurso, mas ainda, pouco tem visualizado, na prática, as mudanças nas atitudes dos sujeitos, o que pode estar levando ao descrédito e à indignação. Vejamos algumas falas que comprovam essas evidências.

- Os resultados da avaliação não parecem ser considerados nos encaminhamentos posteriores, não há uma ampla discussão para tomadas de decisões a partir do resultado da avaliação. As sugestões não são encaminhadas. (prof 15Q)
- Os resultados obtidos não são colocados em prática (aluno 1Q)
- Não provoca o resultado esperado, não gera forte comoção na comunidade como um todo. (aluno 20Q)
- Não basta apenas conhecer as fraquezas, é necessário também o fortalecimento desses pontos. (aluno 21Q)

Interessante que os funcionários não mencionam essa questão como ponto negativo, o que pode estar relacionado com a concepção de avaliação punitiva que também está demonstrada no quadro acima. O principal ponto negativo apontado pelos funcionários foi o fato de a avaliação ser punitiva com 29,4% e mais uma vez demonstram preocupação e medo, quando se referem aos resultados da avaliação, relacionando avaliação institucional com a avaliação de desempenho. Vejamos algumas falas:

- Poderá ser chamada atenção ou perder o serviço. (func 3Q)).
- Não posso responder, pois ainda não passei por nenhum processo avaliativo (func 4Q)
- Provocar insegurança entre os funcionários em relação ao medo de perder o emprego. (func 8Q)
- Não sabemos quem nos avaliou. (func 10Q)

Podemos dizer que os dois principais pontos negativos apontados foram: primeiro, o fato de os resultados não serem divulgados e discutidos com a comunidade acadêmica e, segundo, a não implementação de ações a partir da avaliação. Parece haver um paradoxo quando olhamos os pontos positivos, pois se avaliação é o instrumento que possibilita implementação dos processos de tomadas de decisão, o que pode levar a não tomada de decisão e a não divulgação e discussão dos resultados? São essas contradições que estamos buscando identificar para pensarmos possibilidades. Não temos respostas prontas, buscamos analisá-las nas discussões com os grupos focais.

Outros pontos negativos foram apontados com menor frequência, como a falta de preparo das pessoas para preencherem os formulários da avaliação, o que pode gerar dados falsos; a resistência frente aos resultados, o que pode estar relacionado ao medo de como os resultados serão utilizados pelos gestores e/ou órgãos superiores; o fato de os questionários serem longos; o fato de a avaliação não acontecer constantemente; a descontinuidade no processo e outras questões metodológicas.

QUADRO 18 – Resultado da questão: Para que tem servido os resultados da A.I na UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		Funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
PARA QUE TEM SERVIDO OS RESULTADOS DA A.I DA UNEMAT	Classe 1 – Não respondeu	3	12,0	19	12,8	5	29,4
	Classe 2 – Melhoria das ações.	10	40,0	56	37,6	8	47,01
	Classe 3 – Não serve para nada	4	16,0	48	32,2	1	5,9
	Classe 4 – Fomentar disputas	4	16,0	6	4,0	0	0,0
	Classes 5 – Não têm conhecimento.	4	16,0	16	10,7	3	17,6
	Classe 6 – Para cumprir estatística.	0	0,0	4	2,7	0	0,0
TOTAL		25	100,0	149	100,0	17	100,0

Entrelaçamos as vozes dos sujeitos a fim de identificarmos os limites, as contradições e dilemas no processo de avaliação. De acordo com as falas dos professores 40,0% acham que a avaliação tem servido para melhorias das ações, os alunos também concordam, sendo 37,8%, também não foi diferente com os funcionários em que 47,01% dizem que a avaliação serve para melhoria das ações. Essa resposta é interessante e está coerente com as demais, pois mesmo com todos os limites que estamos detectando nas falas, há indícios de que a avaliação contribui para incomodar, desestabilizar e estabilizar de novo, é um processo de constante aperfeiçoamento. E esse é um processo natural para que haja mudanças. Nesse sentido, os dados demonstram que a comunidade acadêmica concebe a avaliação como sendo importante na instituição, mas ainda demonstram temor e desconfiança sobre o uso dos seus resultados. O que encerra uma contradição. Vejamos algumas falas que confirmam essa constatação.

- Tem servido para que se obtenha um diagnóstico do funcionamento e dos serviços prestados pela instituição (prof 2Q).
- Para crescermos e nos aperfeiçoarmos, como consequência melhorar o ensino, pesquisa e projetos. (prof 6Q)
- Demonstrar a realidade.(prof 9Q)
- Ver se os acadêmicos estão aprendendo realmente, assim como se os docentes são bons profissionais e se os funcionários estão cumprindo com suas obrigações. (aluno 1Q)
- Melhoria dos cursos, etc. (aluno 3Q)
- Para professores e funcionários em geral repensar sua prática (aluno 6Q)
- Identificar os problemas e procurar melhorar. (aluno 126Q)
- Os resultados apontam onde deve melhorar, qual setor merece mais atenção e quanto ao resultado positivo dá ânimo, incentiva em busca de uma qualidade de ensino melhor. (func 1Q)
- Para que todos os setores da instituição possam verificar suas falhas e a partir da discussão do resultado tomar decisões. (func 10Q)

Ainda encontramos 16,0% dos professores que acham que a avaliação não tem servido para nada e 32,2% dos alunos repetiram essa fala, ou seja, acreditam que a avaliação não tem servido para nada e 5,9% dos funcionários concordam. Analisamos nas respostas, que essa classe está ligada ao fato de as reações da comunidade acadêmica terem apresentado como sendo de indignação e descrença, pois, estão participando da avaliação apenas respondendo os formulários de coletas de opiniões, mas pouco, participam da discussão e análise dos resultados, ou ainda, não são convidados para discutirem esses resultados. O processo de discussão ainda não é satisfatório para a comunidade acadêmica, porque segundo os participantes, quando os resultados não são levados em consideração a avaliação não serve para nada.

Interessante que, as falas não são contraditórias com o fato de a comunidade demonstrar que a função da avaliação é desencadear mudanças e propor melhorias, mas, afirmam que essa prática quase não tem acontecido, está apenas no discurso. Observamos que apenas um funcionário mencionou essa classe, o que pode ser consequência das atitudes de medo e percepção da avaliação como punitiva. Essas constatações têm respaldo nas falas abaixo.

- No momento em que não é socializado e discutido, eles ficam apenas com dados coletados dos quais pode-se fazer estatísticas, mas não serve como ferramenta de mudanças necessárias. (prof 11Q)
- apenas para redimensionar os trabalhos da própria comissão, uma vez que os gestores não fazem significar seus resultados. (prof 22Q)
- Para as gavetas. (prof 25Q)
- Muito pouco, porque só fica na vontade, no desejo de mudanças. (aluno 4Q)
- Se tivesse resultado, haveria alguma serventia. (aluno 13Q)
- Era para suprir as lacunas pendentes, as falhas existentes, só que na prática pouco tem surgido efeito. (aluno 23Q)
- Para tentar melhorar, mas não é isso que está acontecendo. (aluno 28Q)
- Não temos muito acesso ao processo institucional, pois não é divulgado. (aluno 145Q)
- Para encher alguma gaveta. (funcionário 16Q))

Ainda constatamos com pouca prevalência, aparecendo mais nas falas dos professores, 16,0%, o dado de que a avaliação tem servido para fomentar disputas; quanto aos alunos apenas 4,0% se inseriram nessa classe. Esse dado nos mostra que os professores percebem mais que os outros segmentos os perigos das relações de poder e disputas existentes no espaço acadêmico e afirmam que os resultados da avaliação podem contribuir para fomentar essas disputas. Mostramos com House no capítulo 1 que esses resultados, se caírem nas mãos de pessoas inescrupulosas, podem ser mal usados, servindo a interesses de pessoas ou grupos. Os funcionários nem chegam a mencionar essa questão. No caso da UNEMAT, pelos percentuais apresentados, esse não deve ser considerado um dos gargalos da avaliação, mas deve ser analisado como um risco que corremos com os resultados. O que indica que os membros da CPA devem ficar atentos a essa questão. Vejamos algumas falas:

- Apropriação de alguns poucos agentes no interior da universidade. (prof 7Q)
- Para se ter uma noção sobre como anda a nossa instituição em relação as outras. (prof 21Q)
- Como punição na visão de muitos até por não terem a avaliação como um processo contínuo e diário. (prof 23Q)

- Fomentar disputas internas entre Diretores de Institutos/Faculdades e Chefes de Departamento. (aluno 25Q)
- Para meia dúzia de pessoas verem e guardar em gavetas a sete chaves. (aluno 102Q)

A última questão descritiva nos abre caminhos para pensarmos as possibilidades. Finalmente no questionário pedimos que os participantes apresentassem sugestões para melhorar a avaliação institucional da UNEMAT. Percebemos nas vozes que os participantes foram coerentes com nas respostas, pois, na maioria dos questionários, as sugestões estavam relacionadas com os pontos negativos apontados nas questões anteriores.

Vejamos a seguir o quadro síntese do resultado dessa questão:

Quadro 19 – Resultado da questão: sugestões para melhorar a A.I na UNEMAT

QUESTÃO	ORGANIZAÇÃO EM CLASSES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS					
		Professor		Aluno		funcionário	
		N.	%	N.	%	N.	%
SUGESTÕES PARA MELHORAR A I DA UNEMAT	Classe 1 – Não respondeu	3	12,0	20	13,4	5	29,4
	Classe 2 – Divulgar e discutir os resultados com a comunidade acadêmica.	6	24,0	51	34,2	6	35,3
	Classe 3 – Implementar ações a partir dos resultados da avaliação	3	12,0	30	20,1	3	17,6
	Classe 4 – Melhorar o processo de A.I.	11	44,0	29	19,5	3	17,6
	Classe 5 – Maior envolvimento da Comunidade Acadêmica.	2	8,0	19	12,8	0	0,0
TOTAL		25	100,0	149	100,0	17	100,0

Constatamos que a questão preponderante no processo de avaliação está na comunicação e discussão dos resultados da avaliação. Essa última questão ilumina essa constatação quando a maioria dos participantes sugeriu a divulgação e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica; sugestão coerente com as respostas analisadas nas questões anteriores. 24,0% dos professores estão inseridos nessa classe, 37,6% dos alunos e 35,4% dos funcionários, conforme demonstra o quadro acima. Não precisamos tecer muitas análises, pois os dados estão evidenciando que esse tem sido um dos gargalos da avaliação institucional. Demonstraremos, abaixo, com algumas falas.

- Que houvesse retorno dos resultados de uma forma efetiva com cada curso conhecendo os resultados e discutindo formas alternativas de melhorias.(Prof 13Q)

- Que houvesse uma determinação e comprometimento da comunidade acadêmica, motivada pelos gestores na observância dos resultados, buscando a melhoria dos cursos e da instituição.(Prof 22Q)
- Precisa ser divulgada, mais discutida para que os acadêmicos conheçam melhor a avaliação institucional.(aluno 1Q)
- Um dos pontos em que deve haver melhora é na divulgação mais ampla dos resultados dessas avaliações e a participação de mais pessoas no processo dessas avaliações. (aluno 19Q)
- Penso ser fundamental a publicidade ou divulgação da avaliação com o mesmo empenho que se dá a outros acontecimentos de menor importância (...). (aluno 20Q)
- Que fosse mostrado o resultado da avaliação. (aluno 119Q)
- Que o processo de avaliação seja mais divulgado e discutido entre acadêmicos e funcionários. (func 8Q)
- Realização de discussões referente aos resultados da avaliação já efetivada; realização de debates com toda a comunidade acadêmica. (func 9Q))

Uma questão interessante é que a maioria dos professores, 44%, apontaram que o processo de A.I precisa melhorar em vários aspectos como “simplificar o processo e os instrumentais”, “Que seja feita de forma descentralizada por cada departamento”, “Realização de fóruns de debates semestrais”, etc. Essas respostas indicam que a comunidade acadêmica aprova a avaliação e acha que ela precisa continuar. Os alunos também sugeriram melhorias no processo de avaliação, sendo 4,0% e os funcionários 17,6% também mencionaram essa sugestão, o que indica uma necessidade de melhorar o processo de avaliação. As vozes abaixo evidenciam essas análises.

- Que seja feita de forma descentralizada por cada departamento, porém, deve ser cobrada por um órgão superior administrativo (Coordenação ou algo assim)..(prof 8Q)
- Simplificar o processo e os instrumentais. Questionários muito longos cansam ou desanimam a maioria que deixam de participar - reduzir o tempo entre a coleta dos dados e sua divulgação. (prof 12Q)
- Realizar fóruns de debates semestrais, envolvendo as camadas representativas da administração, docentes, discentes, funcionários e comunidade externa. (prof 16Q)
- Realização da avaliação também pela sociedade organizada, pelos municípios da região, pelo monitoramento dos egressos. (prof 19Q))
- Que fosse discutido por turmas e não em uma grande platéia. Não vira muita coisa.(aluno 6Q)
- Elaboração de questionários individuais para que cada aluno expresse sua opinião sem influência de terceiros; ter um número maior de auditores para verificação da instituição como um todo. (aluno 48Q)
- Aumentar o incentivo financeiro por parte da UNEMAT e PAIUB, pois em avaliações anteriores essas entidades fundamentais não contribuíram de forma efetiva (...); realizar palestras informativas sobre a COAVI/PAIUNEMAT com a presença de todos os gestores da UNEMAT e acadêmicos (...). (aluno 51Q)

- Fazer debates com os docentes e principalmente com os acadêmicos. (aluno 73Q)
- Um acompanhamento de perto com conhecimento de causa do perfil de cada funcionário e de cada curso. (func 14Q)
- De posse da coleta referente a formulários e entrevistas, criar uma estratégia para investigar a veracidade das informações adquiridas para posterior a isso, definir as tomadas de decisão. (func 15Q)

Ainda, como sugestão, foi apontada a necessidade de implementação de ações a partir dos resultados, sendo 12,0% dos professores, 32,2% dos alunos e 5,8% dos funcionários. É interessante que as questões sobre as tomadas de decisão, a partir dos resultados, é uma preocupação de todos os segmentos, mas os alunos querem resultados visíveis e imediatos. Existe nas falas dos alunos uma necessidade de visualizar o retorno das opiniões que emitiram ao responderem os formulários da avaliação. Vejamos algumas falas:

- Resultados das reuniões, discussões, propostas sejam colocadas em práticas. (prof 4Q)
- Os resultados das reuniões e discussões serem efetivamente colocados em prática. (prof 6Q)
- (...) Não ficar só no papel. (aluno 4Q)
- Por em prática as ações necessárias para melhorar os pontos fracos da universidade. (aluno 21Q)
- Que funciona. (aluno 62Q)
- Maior ênfase e rapidez para corrigir as falhas levantadas. (aluno 23Q)
- Que os gestores envolvidos deveriam ser mais empenhados nos trâmites legais. (func 6Q)

Um dado importante e que também demonstra que a comunidade acadêmica defende a avaliação institucional ancorada na participação, foi o fato de sugerirem maior envolvimento da comunidade acadêmica com o processo. Dos professores que participaram, 8,0% estão nessa classe, dos alunos 10,8% e dos funcionários não houve nenhuma menção a essa classe. Mesmo não sendo a maioria, esse é um dado relevante para refletirmos, já que o princípio norteador da avaliação institucional da UNEMAT é a participação e precisa ser incentivada em todas as ações de avaliação.

- Maior envolvimento dos gestores. (prof 7Q)
- Ter maior incentivo para a participação de docentes e discentes (prof 24Q)
- Envolvimento de toda a comunidade acadêmica. (aluno 5Q)
- Com a participação de todos os acadêmicos e a participação da comunidade também. (aluno 39Q)
- Que todos participassem. (aluno 55Q)

Estamos finalizando as apresentações dos resultados do questionário aplicado. Enfatizamos que a aplicação desse questionário foi a primeira etapa desta pesquisa, e teve como objetivo levantar questões para discussão nos grupos focais, buscando discutir coletivamente os limites, as dificuldades, as tensões e contradições no processo de avaliação da UNEMAT detectados nos resultados dos questionários. Os grupos focais foram os interlocutores na construção das perspectivas e possibilidades.

Ficaram evidenciadas, nos resultados dos questionários, três questões centrais que podemos tomar como limites no processo avaliativo: a pouca divulgação e discussão dos resultados, a pouca visibilidade de implementação de ações a partir desses resultados e a necessidade de melhorar o processo de avaliação.

Os resultados ainda mostraram como avanços o reconhecimento da comunidade acadêmica de que a avaliação é importante e necessária para implementação de melhorias, assim, podemos dizer que não há negação em relação a avaliação. A comunidade acadêmica anseia pela avaliação, quer a sua continuidade, acha o processo legítimo e necessário para potencializar a qualidade das ações universitária. O que está de acordo com a hipótese inicial de que a avaliação é o instrumento significativo aos processos de tomadas de decisão. Porém, a comunidade demonstra um descontentamento em relação a não comunicação e discussão dos resultados e a não visibilidade das tomadas de decisão. A comunidade acadêmica, ainda, demonstra temor sobre a forma de utilização dos resultados pelos gestores. Temem que esses resultados sejam utilizados para punição.

Identificamos nesse levantamento contradições que precisam ser mencionadas, se por um lado os resultados da avaliação institucional é um instrumento que implementa os processos de tomadas de decisão, por outro, a comunidade acadêmica não percebe essas tomadas de decisão a partir dos resultados, mas também, não demonstra reações em busca das tomadas de decisão, mesmo estando descrente e indignada. Parece haver um silenciamento provocado pelas tensões da avaliação. O que pode estar relacionado com a cultura da avaliação punitiva que ainda permeia as práticas avaliativas.

Buscamos compreender essas questões nos encontros com os grupos focais, estamos traçando um caminho que nos possibilite construir um processo de avaliação institucional participativo, o qual, na prática, implemente os processos de tomadas de decisão, em que os resultados sejam instrumentos de mudanças de concepções e de práticas.

Nesse contexto, as questões que desencadearam as discussões nos grupos focais foram:

- O que pode ter levado a pouca divulgação e pouca implementação de tomadas de decisão a partir dos resultados da avaliação institucional?
- Como tornar significativos os dados para que na prática implemente os processos de tomadas de decisão significativas?

5.2 – Grupos focais: vozes da UNEMAT em conjunto buscam desvendar o “curto circuito” entre resultados da avaliação institucional e as tomadas de decisão

É totalmente paradoxal. Por que as pessoas se propõem para serem avaliadas depois tem medo do resultado? Como quer ser avaliada, se tem medo do resultado? Acho que tem que analisar isso mesmo: primeiro o medo...é uma coisa assim...muito estranha. (prof 2GF¹)

Acho que na avaliação a coleta de dados é só para iniciar o processo. O iniciozinho é ali, mas vai bem mais longe. (func 1GF)

Quando se fala, realmente se compreende a necessidade da avaliação, mas na prática existe um medo que é muito grande e é o medo da punição, é o medo ainda do tipo de sociedade que temos, almejamos uma outra, mas sabemos que temos uma sociedade onde as pessoas quando assumem os seus cargos acabam de certa forma, isso não é geral, mas existem situações de uso de poder e isso acaba caminhando junto com o processo avaliativo. Isso pode caminhar, quando nós falamos, por exemplo da questão da discussão e divulgação dos resultados. Tivemos situações constrangedoras para fazermos a divulgação e discussão dos resultados (...as pessoas não conhecendo os resultados também não correm o risco de ter que se comprometerem...(prof 1GF)

Descrição dos grupos focais

Conforme metodologia apresentada, trabalhamos com 05 grupos focais: grupo dos professores, alunos, funcionários, gestores e CPA. Cada grupo foi organizado com 11 participantes, sendo um membro de cada curso, exceto a CPA em que todos os membros foram convidados e o grupo dos Gestores em que todos os chefes dos cursos foram convidados (11) e o coordenador Geral do Campus de Cáceres. Os participantes foram convidados utilizando a mesma metodologia. Distribuímos os convites com quinze dias de antecedência, anotamos o número do telefone de cada participante e um dia antes dos encontros comunicamos e confirmamos a presença. Algumas pessoas, sendo 03 professores comunicaram por email a impossibilidade de participarem na data marcada, os demais confirmaram presença.

O grupo que mais participou foi o dos alunos, sendo 100%, o que equivale dizer que todos os 11 (onze) convidados, sendo um aluno de cada curso, compareceram. O grupo que

¹ GF = Grupo Focal

menos participou foi o dos professores e dos Gestores representados pelos chefes de Departamentos e Coordenação do Campus, que dos 12 convidados, 04 compareceram. Do grupo dos funcionários compareceram 06. Dos membros da CPA compareceram 06. Vale ressaltar que de acordo com a técnica do grupo focal, o número de participantes deve ser no mínimo três e no máximo doze, portanto, em nenhum dos grupos tivemos problemas com o índice de participação.

O encontro com o grupo focal dos professores aconteceu no dia 08 de março de 2006 às 16 horas numa das salas do Campus de Cáceres. Os professores que compareceram demonstraram interessados na questão da avaliação institucional e as discussões foram muito produtivas. Participaram do grupo: 01 professor mestre e concursado da área de História, com mais de 20 anos de serviço na UNEMAT; 01 de Letras, também mestre e concursado, com mais de 15 anos de serviço, 01 da Pedagogia e 01 da Biologia, sendo ambos, especialistas e professores substitutos com 05 anos de serviço na UNEMAT. Vale ressaltar que os professores da Pedagogia e da Biologia participaram da Comissão de Avaliação organizada nos cursos no ano de 2002.

O encontro com o grupo focal dos alunos aconteceu no dia 09 de março às 16 horas do ano de 2006. Vale enfatizar que esse foi o único grupo em que todos os convidados compareceram. Portanto, tivemos a presença de 11 alunos, sendo 01 de cada curso (Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Biologia, Enfermagem, Computação, Ciências Contábeis, Direito e Agronomia). Todos estavam cursando do quarto ao oitavo semestre. Os alunos demonstraram muito interesse nas questões apresentadas e as discutiram com seriedade, demonstrando amadurecimento para participarem de discussões coletivas.

O encontro com o grupo focal da Comissão Própria de Avaliação – CPA ocorreu no dia 28 de novembro de 2005, data escolhida pelos membros da CPA, às 09 horas com a presença de 06 participantes dos 08 que foram convidados. Contamos com a presença do representante da comunidade externa e funcionário da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado – SECITEC; Coordenador da CPA e professor da UNEMAT, que representava os professores, mas não foi por indicação do Sindicato dos Professores. Segundo informações, a ADUNEMAT não enviou nenhum representante para a CPA. Ainda contamos com a presença de 01 representante da gestão - Diretor do Instituto e faculdade de Educação, que foi responsável pela implantação do SINAES e primeiro Coordenador da CPA; 01 professor que é membro da COAVI – Coordenadoria de Avaliação Institucional da UNEMAT e também membro da CPA, 01 representante dos

funcionários e 01 funcionário que trabalha na COAVI. O representante dos alunos não compareceu. Dos dois professores que participaram 01 é concursado e tem mais de 15 anos de serviço na UNEMAT, o outro é substituto com 05 anos de serviço. O professor que atualmente é Diretor de Instituto e Faculdade é concursado com mais de 20 anos de serviço. Dos funcionários, 01 é concursado com 05 anos de serviço e o outro é substituto com aproximadamente 03 anos de serviço. O representante da comunidade externa exerce na SECITEC o cargo de Coordenador do Ensino Superior em Mato Grosso.

O grupo da CPA teve uma característica que o diferenciou dos demais, as discussões se deram em muitos confrontos, muitas divergências e muitas falas atropeladas. Foi o grupo que teve o maior tempo de duração e foi o único que abordou sobre a Política de Avaliação – SINAES. Percebemos pouca participação dos funcionários no grupo, já que os outros participantes dominaram as falas. Foi preciso que o moderador instigasse os funcionários a emitirem opiniões. O momento em que eles falaram foi quando se levantou a questão sobre a participação dos funcionários no processo de avaliação.

O encontro com o grupo dos funcionários aconteceu no dia 09 de março de 2006 às 16 horas. Dos 11 funcionários convidados, 06 compareceram e participaram ativamente das discussões. Os funcionários participantes trabalham em diversos setores, 01 trabalha na secretaria do curso de Pedagogia, 01 na secretaria do curso de Letras, 01 na secretaria do curso de Matemática, 01 no Setor de Recursos Humanos e 02 na Secretaria Acadêmica (DIRCA). Todos os funcionários já estão há mais de 02 anos na Instituição, sendo que alguns trabalhavam como contratados e no ano de 2005 tomaram posse no concurso público. Dois dos funcionários já trabalham na Instituição há mais de 10 anos. A maioria já concluiu a graduação sendo 100% na própria UNEMAT. Os funcionários demonstraram tranquilidade na discussão, respeitando a fala uns dos outros, sem confrontos. As falas se complementavam. Houve uma sugestão interessante no grupo dos funcionários que merece destaque, acreditam que a avaliação institucional também precisa ser feita em grupo desde a coleta dos dados até a discussão e elaboração das proposições.

O encontro com os gestores aconteceu no dia 24 de maio de 2006 às 16 horas. Os gestores estavam representados pelos Chefes de Departamentos e Coordenador do Campus de Cáceres, assim convidamos 12 para participarem, dos quais 04 compareceram. Com esse grupo foi muito difícil marcar o encontro, pois todos estavam sempre ocupados e não encontrávamos uma data que todos estavam disponíveis. Marcamos essa data com quase 01 mês de antecedência

e fomos comunicando aos chefes através de ofício, conversas informais e telefonemas. Após o encontro recebemos as justificativas e desculpas da maioria.

Participaram do encontro os Chefes dos Departamentos de Geografia, História, Letras e Matemática, que também demonstraram pouco tempo para a discussão, mas, depois que iniciou a discussão, demonstraram interesse e o encontro que parecia ser rápido durou 1 hora e meia. Todos os participantes são professores concursados da UNEMAT há mais de 15 anos e estão exercendo o cargo de gestão eleitos pela comunidade.

Como mencionado na metodologia, lembramos que os encontros com os grupos focais iniciaram com uma apresentação dos resultados dos questionários aplicados à comunidade acadêmica, lançando as duas questões centrais para discussão:

- O que pode ter levado a pouca divulgação e pouca implementação de tomadas de decisão a partir dos resultados da avaliação institucional?
- Como tornar significativos os resultados da avaliação institucional para que na prática implemente os processos de tomadas de decisão?

Apresentação das Categorias Evidenciadas

As análises dessas questões foram organizadas em duas grandes categorias e suas respectivas classes. A categoria predominante alinha a concepção de avaliação institucional ao viés da regulação e apresenta duas classes comuns aos cinco grupos focais. A primeira está relacionada com o fato de a comunidade acadêmica ainda perceber a avaliação como punição. A segunda diz respeito à necessidade de criar espaços que possibilitem a participação da comunidade acadêmica nas discussões dos resultados da avaliação. Os grupos afirmam que só pode haver uma avaliação não punitiva e emancipatória se houver a participação de todos.

Observamos que teoricamente o Projeto da avaliação institucional da UNEMAT tem como concepção a avaliação participativa, não punitiva e não premiativa, princípios sustentados pelo viés da emancipação, mas esses princípios ainda não estão engendrados nos sujeitos como prática. Ainda existe pouco espaço organizado ou pelos gestores, ou pela CPA para que a comunidade possa refletir sobre a universidade. Há uma desconfiança em relação às repercussões que os resultados da avaliação possam causar na instituição e na sociedade. Ao falar de avaliação institucional o grande questionamento é: o que será feito com os resultados?

Os participantes dos grupos são enfáticos em dizer que a participação precisa ser desencadeada nos espaços da UNEMAT.

Ainda encontramos na categoria do viés regulatório, outra classe que foi comum aos professores, alunos e CPA e diz respeito à resistência institucional. Os grupos apontam que os resultados são pouco divulgados e pouco usados para tomadas de decisão devido à resistência institucional, as pessoas não querem ver e nem tornar público o resultado temendo a repercussão que eles possam causar na comunidade interna e externa à instituição e, apontam isso, como uma questão cultural que precisa ser superada.

A segunda grande categoria alinha a concepção de avaliação ao viés da emancipação, porém, esta concepção é uma necessidade a ser alcançada, uma conquista. A avaliação é concebida como um mecanismo que desencadeia mudanças de concepções, a partir da participação ativa de todos os sujeitos no processo, mas essa concepção ainda não foi alcançada. As classes que emergem nessa categoria estão no campo das necessidades.

As formas de alcançar esse ideal são apresentadas por cada grupo diferentemente e não foram apresentadas necessidades comuns aos grupos. O grupo focal dos professores discute a questão da não divulgação e discussão dos resultados como sendo uma cultura que está instalada na sala de aula e que migra para o processo de avaliação institucional. Nesse sentido, apontam como uma necessidade rever a cultura de avaliação que está instalada em sala de aula, para pensar a avaliação institucional a partir da participação.

O grupo dos alunos discute que a falta de informação para os alunos é o ponto-chave para a não tomada de decisão, mencionam que a desinformação é tão grande a ponto de desconhecem o seu representante na CPA e apontam a necessidade de incentivar e propor espaços em que os alunos possam refletir sobre a universidade e, ainda, a necessidade de união e maior interesse dos acadêmicos nas questões institucionais

Os participantes do grupo dos funcionários não desacreditam a avaliação, mas acham que tem que melhorar o processo de discussão e análise dos resultados. Mencionam que os membros da CPA investem muito na divulgação da proposta para coleta de opiniões, momento de sensibilização da comunidade, mas não fazem o mesmo com a discussão dos resultados.

O grupo da CPA reconhece que tem existido tomadas de decisão, a avaliação tem contribuído para melhoria da instituição. Muitos avanços ocorreram na história da avaliação como: o reconhecimento legal, a coleta de dados via internet, a participação da comunidade no

momento de responder os formulários de pesquisa, a construção de três relatórios sínteses de avaliação, a organização de seminários e fóruns de discussão, porém, ainda, não alcançaram o nível das tomadas de decisão significativas, aquelas que provocam mudanças nos sujeitos e não apenas mudanças estruturais e organizacionais. Segundo o grupo da CPA, as tomadas de decisões estão acontecendo nas estruturas administrativas e organizacionais e nem sempre estão sendo visualizadas pela comunidade acadêmica como resultados da avaliação institucional. A CPA aponta como necessidade sair do plano das mudanças técnico-administrativas para as mudanças nas pessoas, na forma de pensar e agir.

O grupo da CPA foi o único que discutiu o SINAES e aponta que não houve mudanças significativas após a reestruturação da avaliação com o SINAES, apenas mudanças metodológicas. Mesmo com a adequação da avaliação ao SINAES, ela (a avaliação) continua distante do planejamento, o que dificulta a implementação de Políticas institucionais. Mas, o grupo da CPA reconhece que o caminho percorrido pela avaliação na UNEMAT tem contribuído para melhorias e que o processo tem avançado bastante e hoje é possível discutir com mais aceitabilidade a avaliação institucional com a comunidade acadêmica, que tem respondido às chamadas da Comissão de Avaliação. Ainda mencionam o reconhecimento nacional do Programa de Avaliação da UNEMAT. Citam a presença de pessoas reconhecidas nacionalmente elogiando a exequibilidade da avaliação da UNEMAT.

Vale enfatizar que no grupo dos gestores apenas a classe da avaliação como punição foi comum aos outros grupos. Os gestores reconhecem que a questão discutida nessa pesquisa é um enigma, um desafio, e dizem que essa questão de estabelecer a ponte entre o diagnóstico e as tomadas de decisão é um desafio no processo de avaliação. O principal motivo apontado foi o clima de competição e de disputas que existem no meio universitário que conseqüentemente transformam os interesses institucionais em individuais. Os membros do grupo dos gestores apontam que para vencer essas questões será necessária uma ação transformadora.

Mostraremos a seguir, o quadro que apresenta o resumo das duas grandes categorias teóricas e suas respectivas classes, bem como, as análises das classes que aparecem na categoria do viés regulatório como uma realidade nos espaços da UNEMAT e também as classes que aparecem na categoria teórica da emancipação como um ideal que precisa ser conquistado. Apresentamos as vozes que evidenciam o real e o ideal e as causalidades propulsoras do “curto circuito” entre resultados da avaliação institucional e tomadas de decisão.

QUADRO 20 – RESULTADO DAS CATEGORIAS EVIDENCIADAS NAS DISCUSSÕES COM OS GRUPOS FOCALIS SOBRE O PROCESSO DE A.I DA UNEMAT					
CATEGORIA 1 - A concepção de avaliação está alinhada ao viés regulatório – medo de como os resultados serão utilizados.					
	PROFESSORES	ALUNOS	FUNCIONÁRIOS	CPA	CHE FES DE DEPARTAMENTOS
C L A S S E S	a- A comunidade ainda percebe a avaliação como punitiva.	a - a avaliação ainda é vista como punição. - avaliação não é só responder questionário ou fazer prova	a – Avaliação ainda é vista como punição.	a - Avaliação vista como punição. O SINAES não mudou a concepção de avaliação.	a - Falta de interesse do acadêmico ou medo de punição.
	b- Resistência institucional –Resultados não são divulgados porque não é de interesse institucional.	b - O uso dos resultados depende do comprometimento da instituição.	b- Temores na repercussão dos resultados	b- Os resultados considerados “ruins” são camuflados e os “bons” são divulgados por decisão institucional.	
	c - Poucos espaços organizados para discussão dos resultados da avaliação	c - avaliação tem que ter a participação de todos.	c- Resultados da avaliação devem ser discutidos em grupo	c- Tornar os dados significativos é um processo lento que se dá com a avaliação participativa - Os espaços de discussão fortalecem a avaliação participativa.	
CATEGORIA 2 – A concepção de avaliação está alinhada ao viés emancipatório como uma necessidade, uma conquista, possibilidade de superação					
C L A S S E S	- Necessidade de começar as mudanças no processo de avaliação pela sala de aula	- Necessidade de maior participação dos alunos nas discussões - Os alunos não conhecem a participação do segmento na CPA. - Necessidade de união e maior interesse dos alunos	- Necessidade de continuidade do processo de avaliação institucional - Necessidade de divulgação dos resultados - Os resultados não divulgados provocam descrédito em relação a avaliação. - Necessidade da avaliação ser feita em grupos.	- Necessidade de implementação de tomadas de decisão a partir dos resultados da avaliação -Necessidade de melhorar o processo de avaliação - Avaliação na UNEMAT tem história, mas tem muito caminho para percorrer	- Necessidade de estabelecer a ponte entre diagnóstico feito e a prática. - Necessidade de uma ação transformadora para tornar a avaliação uma ação concreta - Necessidade de superação do clima de disputas, interesses individuais entre os sujeitos - Necessidade de divulgação dos resultados de forma sintetizada - Necessidade de sair do nível do discurso sobre a avaliação institucional para a prática das tomadas de decisão.

5.2.1 - CATEGORIA 1 - A concepção de avaliação está alinhada ao viés regulatório – medo de como os resultados serão utilizados

a) avaliação concebida como punição

Existem, ainda, permeando o processo de avaliação institucional da UNEMAT, resquícios de um processo histórico que concebe a avaliação como punição. A avaliação assim pensada tem o sentido da crítica negativa que serve para prejudicar o outro, há pouca abertura para a crítica como ponto de melhoria. É necessário compreender o real sentido da avaliação. Os participantes mencionaram várias vezes sobre a questão da conscientização dos valores e sentidos necessários ao processo de avaliação, mas percebe-se, que, ainda, existe um medo, que é consequência de práticas vivenciadas anteriormente. Há uma hierarquia de poder estabelecida no meio acadêmico, que é a reprodução do poder hierarquizado fora dos espaços acadêmicos. As relações de poder estão sendo estabelecidas de cima para baixo, ou, mesmo que na prática não seja assim, é a concepção de poder que está arraigada nos sujeitos, que mesmo tendo um “chefe” supostamente democrático, o olhar de quem está sendo subordinado é de desconfiança.

(...) por mais que se discute há muito tempo, a palavra avaliação ainda está muito forte no sentido de punição e esse medo que a fulana expôs, tanto dos professores ou de todo mundo que está nos seus cargos, nós vimos na experiência que tivemos na avaliação do curso de pedagogia com alunos, professores e gestores, observamos exatamente isso, a avaliação vai servir para punição, depois o chefe de departamento (fulano diz: exatamente) vai me impedir de pegar determinada disciplina, nós ouvimos isso muito forte, muito claro com as pessoas que conversamos sobre avaliação. E aí quando fala, realmente se compreende da necessidade da avaliação, mas na prática, existe um medo que é muito grande e é o medo da punição (...). (prof 3GF)

(...) Aí é onde está o problema, muita gente não sabe lidar com as críticas negativas, a ponto de tentar melhorar no sentido de produzir mais, melhorar o seu fazer acadêmico ainda mais. Eu acho o seguinte, que antes de tudo mesmo, tem que haver uma conscientização da comunidade acadêmica em relação à avaliação. No sentido assim, de não pensar a avaliação de forma negativa, porque às vezes quando a pessoa tem que ser avaliada ou quando ela está avaliando, eles acham que a avaliação só passa quando você fala mal do professor e isso fica assim, um tanto quanto perigoso, pra quem vai avaliar ou para quem vai receber a avaliação(...). Se a avaliação for levada a sério ela faz uma grande diferença na instituição. (prof 2GF).

Uma das possibilidades para reconstruir as concepções dos sujeitos apontada pelo grupo de professores foi a necessidade de desenvolver a auto-crítica, o que para o grupo, não se constrói rápido. Mas acreditam que a auto-crítica só será desenvolvida a partir de ações desencadeadas na instituição que possibilitem essa construção. Para o grupo, a avaliação institucional participativa deve continuar, porque entre erros e acertos está sendo um instrumento que instiga essa

construção. Os participantes acreditam que é preciso ter alguém que suscite a construção dessa auto-crítica, que possibilite a participação e acreditam que a instituição ou as próprias pessoas não possibilitam a construção dessa auto-crítica.

A fala da professora, abaixo, conta a experiência da descentralização do processo de avaliação que ocorreu em 2002 em que cada departamento tinha um professor responsável pela coordenação do processo de avaliação do curso. A professora conta como uma experiência interessante em que o professor coordenador do processo instigava o curso e organizava ações que possibilitavam a construção dessa auto-crítica. O fato é que essa experiência durou pouco, por decisão institucional as comissões por departamento acabaram. A grande questão apontada, nessa experiência, é a necessidade de organização de ações que venham desenvolver a cultura da participação, da auto-crítica e da auto-avaliação. Se essas ações não são desenvolvidas institucionalmente é preciso ressurgir um movimento que dê conta de fomentar essas discussões nos departamentos e setores da instituição.

Penso também que a auto-crítica tem que ser construída, mas não dá pra pensarmos que vai ser rápido. Vamos construir essa auto-crítica, mas essa auto-crítica do que? Se não tiver uma valorização, ou alguém que suscite isso, que dê essa possibilidade de participação de falar como está sendo, e um negócio que faz sempre, vai e volta, vai e volta, nós também não possibilitamos a construção dessa auto-crítica. Nós tivemos uma experiência onde foi de certa forma algum passo desse processo de construção, quando nós tínhamos uma pessoa de cada departamento pra organizar e fomentar as discussões e os movimentos com relação a avaliação institucional. Sabemos que depois isso acabou e ficou uma comissão por campus e perdeu esses elos de ligação direto com os departamentos. (prof 3GF)

Existe uma política ou programa que faz a avaliação institucional, mas ela ainda não está funcionando dentro dos departamentos. Talvez se essa avaliação funcionasse de forma mais polarizada, não fosse essa coisa tão grande, mas que essa coisa grande funcionasse apenas como um guarda-chuva e tivesse essas pontas, essas ramificações, aí teríamos como possibilidade a construção dessa auto-crítica, mas com caminho e uma certa organização do movimento que alguém tivesse fazendo a partir da avaliação nos departamentos e a criação dessa cultura de auto-avaliação. (prof 2GF)

(...) sobre a auto-crítica, eu estava dizendo que para construir essa auto-crítica é preciso que exista um movimento. Por exemplo, aquelas pessoas que já tem uma postura de avaliação como não punição, devem desencadear um movimento onde a gente trabalhasse outros colegas para construir uma nova cultura, a cultura que realmente é a mais adequada para avaliação, isso deveria começar pelo departamento e vai...(prof 3GF).

Para o grupo de professores, a concepção de avaliação como punição começa na sala de aula. Ressaltam que a descrença em relação a avaliação acontece quando o resultado é diferente daquele que esperamos e quando os objetivos propostos não são alcançados. O professor é um dos grandes responsáveis pela construção dessa descrença. Segundo o grupo, o aluno começa a se

desiludir da universidade quando percebe que está diante de alguém que sabe tudo, que é proprietário do conhecimento e não dá ao aluno o direito de questionamentos. O aluno se sente impotente e inferiorizado diante de tanto poder que acaba se desiludindo e acha que nunca chegará aos “pés do professor”.

A resistência em relação à avaliação institucional começa porque ela (a avaliação institucional) dá direito ao aluno de questionar a prática do professor, assim, o professor que tem a postura de ser “o sábio sobre o palco” não vai aceitar porque mexe com a sua vaidade. Na fala da professora abaixo: “mexe nessa instância de poder autoritário do professor”. Na sala de aula o professor dá a nota para o aluno, na avaliação institucional o processo é o inverso, é o aluno que vai dar “nota” para o professor. E quando o professor se vê nessa situação, o que ele faz? A postura mais conveniente é barrar a avaliação institucional desacreditando-a e quando não pode barrar encontra maneiras de resistir e silenciar.

O grupo de professores menciona como possibilidade para o fortalecimento da avaliação participativa a necessidade de “resistir a resistência” em relação ao processo de avaliação institucional começando pela sala de aula. É preciso que os professores reflitam sobre suas posturas diante do conhecimento, suas concepções de educação, de aprendizagem, de universidade. A avaliação é apenas o instrumento que pode fomentar essas discussões, mas ela não pode ser considerada como a salvadora da educação. As questões para pensar os limites da avaliação institucional são muito mais complexas do que podemos imaginar e depende de um conjunto de ações políticas.

(...) tem outra questão que precisamos discutir mais, é o sentido de descrença e discutir também esse paradoxo, se há uma descrença por que esse desejo de melhoria? Se eu estou descrente, vou melhorar o que? Melhorar a avaliação, melhorar a postura, melhorar os cursos, melhorar a prática? (prof 1GF)

Em parte essa descrença faz sentido. Quando se faz uma avaliação espera-se um resultado, quando esse resultado é diferente do que a gente espera pode levar a descrença. (prof 2GF)

Outro ponto é o professor. (...). Nós formamos para ser o que a fulana disse: autoridade fala e o outro escuta. Nessa perspectiva deu a zuera que deu na avaliação, que quiseram desqualificar os discursos dizendo que esse resultado tava assim e assado (...).e quem fez isso? Foram os professores. (...) E aí em cima de um discurso autoritário sobre o aluno, ele (o professor) tende a desqualificar e o aluno evita a falar sobre ele por causa desse discurso autoritário. É uma questão de cultura mesmo.(...), no dia em que eu achar que o meu aluno ta me olhando do lugar dele e não do lugar que eu quero que ele esteja, as coisas vão mudar.(prof 1GF)

(...) é dado ao professor o direito de não ser questionado. A avaliação questiona a prática do professor e aí ele não vai aceitar porque mexeu com a sua vaidade, mexeu nessa instância de poder autoritário. Na sala de aula é o professor que dá nota para o aluno e na

avaliação institucional o processo é o inverso, é o aluno que vai dar nota para o professor. E quando o professor se vê numa situação dessa ele faz o que? a postura mais conveniente é barrar e como ele não pode barrar a avaliação, então resiste, não participando e ainda desqualificando-a. (prof 1GF)

Durante o encontro com o grupo focal dos alunos a questão da avaliação como punição esteve muito presente. As vozes dos alunos evidenciam que os gestores dos cursos estão mais preocupados com a avaliação para reconhecimento dos cursos do que em implantar uma avaliação que busque os pontos fracos para implementação de melhorias. Parece existir domínio muito forte da concepção de avaliação como punição. Ainda estão presentes os princípios de classificação e de medida que impedem o fortalecimento de práticas de avaliação mais participativas com o objetivo de repensar os cursos.

Não dá para afirmarmos, pois não temos dados suficientes, mas parece que também é preciso pensar a concepção dos avaliadores externos. As decisões dos gestores dos cursos em driblar ou camuflar a avaliação pode se dar em detrimento da concepção dos avaliadores externos de avaliação como punição do curso, por exemplo, não reconhecendo ou propondo fechamento. Em qualquer nível de avaliação, seja de aprendizagem, institucional ou de sistema os princípios da punição impedem o fortalecimento da avaliação participativa, por causa dos temores, da desconfiança, da insegurança em relação ao que possa acontecer.

(...) Não, nós não discutimos exatamente sobre a avaliação, simplesmente quando foi ter uma avaliação, eu não lembro, mas parece que vinha alguém de fora para fazer, aí o departamento chamou um aluno de cada sala para estarem discutindo. Qual foi a intenção dos alunos? Foi descer a lenha no professor, no departamento de história. O que aconteceu? O chefe de departamento disse assim: gente olha lá o que vocês vão falar, o curso está reconhecido apenas por 05 anos, depois desses 05 anos que já venceram, o curso tem que ser novamente reconhecido e se o pessoal for falar mal e descer a lenha no curso, o que vai acontecer? Eles (a comissão de reconhecimento) vão ficar com um pé atrás e esse documento para reconhecimento não vai ser aceito e os alunos não quiseram mais saber de nada. (aluno 2GF)

E agora tem o ENADE, o curso de história mesmo fez o ENADE e pedagogia também fez agora. Os alunos preenchem um questionário sócio-econômico e do curso, por exemplo a minha amiga terminou história e ela fez e segundo ela, iria responder tudo bom porque senão o curso não seria reconhecido e vai ter problema, então respondeu que tudo estava ótimo. (aluno 2GF)

E outra questão é que a última avaliação que teve, até comentei com o atual coordenador da A.I, a última avaliação que teve os alunos que não responderam foi por medo, por causa da senha e do login para acessar a avaliação institucional. Cada aluno que caiu na amostra recebeu uma carta com a senha e o login pra ele ir na Internet responder os questionários, muita gente respondeu o que não queria porque pensou que ia ficar marcado porque as iniciais do nome era o login, então eles pensaram eu vou ser marcado, não vou responder o que eu quero. Vou aproveitar o exemplo de história e dizer que há uma pressão por parte de alguns professores, olha se vocês falarem mal o curso não vai ser reconhecido. (aluno 3GF)

A única avaliação que eu ouvi falar no departamento foi sobre o reconhecimento do curso, inclusive aconteceu igual na história (...). (aluno 1GF)

Com poucas falas, mas bastante enfáticas, os alunos demonstram querer participar da avaliação para além de fazer provão ou responder questionários. Querem ver os resultados transformando-se em ações. Demonstram indignação e desconhecimento da avaliação dos professores, aceitam ser avaliados, mas querem ver a avaliação dos professores e a melhoria em sala de aula.

Acho assim, alguns pensam que a avaliação é o provão ou o questionário que faz o sorteio e responde, mas eu acho que pra avaliar tem que chegar, olhar e avaliar os professores também, avaliar as discussões, avaliar a falta do professor, se ele está faltando, não que eles não sejam capazes, mas que eles possam ser mais eficientes, não que a universidade não tenha suas qualidades, tem professores ótimos, mas infelizmente tem outros que estão em outras áreas e precisam melhorar porque estão prejudicando o curso.(aluno 4GF)

(...) só criticar.e só criticar as vezes não melhora, a gente tem que saber quais as dificuldades, como são avaliados os professores. Eu sei que veio um questionário pra gente responder e pra eles também. Foi feito no semestre passado um questionário. Onde estão os resultados?Onde estão estas tomadas de decisão, que nós não vimos, Como vai ser? Vai ter a participação dos alunos? Da comunidade acadêmica pra saber dessas melhorias? Como os professores estão sendo avaliados, como a instituição está sendo avaliada? (aluno 4GF)

A categoria da avaliação vista como punição também ficou evidenciada no grupo da CPA. Um membro da CPA que já conhece toda a história da avaliação institucional na UNEMAT reconhece que já caminhamos muito comparando com outras universidades. A avaliação institucional da UNEMAT já reconhecida e conhecida em nível nacional. Em termos metodológicos e de continuidade do processo, podemos afirmar que demos um passo muito importante, mas em relação à participação da comunidade e às tomadas de decisão, a partir dos resultados, temos muito que caminhar.

O que você apresenta é ótimo, mostra tanto para a tua tese como para a UNEMAT que ainda temos muito caminho para percorrer, percorremos um bom caminho e no contexto nacional nós estamos praticamente bem na questão da avaliação, como você conhece o Vicente, numa reunião recente ele disse que tem universidades de renome que não estão trabalhando com a avaliação e ele ficou surpreso de saber que a gente tem história e até mencionamos a pesquisa que você está fazendo.(CPA 1GF)

Os resquícios de uma política de classificação, ranqueamento e punição dos cursos e da instituição estão presentes também nas auto-avaliações. Por mais que tenhamos um programa de avaliação com princípios de detectar as falhas para propor melhorias, ainda há um receio de como a comunidade acadêmica, a sociedade e, principalmente, o Estado como mantenedor da

instituição receberão os resultados da avaliação. Disso, podem decorrer as falas dos integrantes da CPA em demonstrar que há um cuidado muito grande da gestão com os dados da avaliação. Segundo as falas abaixo, há uma “camuflagem” dos resultados ruins, como exemplo cita a experiência do antigo PROVÃO e as notas que hoje são divulgadas pelo ENADE e também os resultados da auto-avaliação.

Há um receio pelos resultados negativos, pois a avaliação ainda é concebida como punição. Dessa forma, mesmo implementando a proposta do SINAES com princípios participativos, na prática sua operacionalização na instituição ainda carrega os resquícios dos princípios da punição.

As falas, abaixo, mostram as atitudes dos gestores frente aos resultados da avaliação e em relação a não-divulgação e discussão destes.

Enquanto visto, foi tomada alguma decisão em relação a avaliação? Por que até agora não foi divulgado o resultado? Isso foi em quem? Não por parte dos professores, nem dos funcionários, nem dos acadêmicos, mas dos próprios gestores, chefes de departamento, diretores de faculdades e institutos e a gestão como um todo, pró-reitorias, etc, que não divulgaram. E nós, (olhando para o Coordenador da Avaliação e este concordando com o gesto de balançar a cabeça), colocamos o relatório para ser divulgado e está emperrado aí e a gente não sabe por que. Então, o que tem aqui na UNEMAT e isso não é da UNEMAT é do brasileiro é que a má avaliação camuflam, a boa avaliação cria-se faixa. (CPA 1GF)

Pegando pela Faculdade de Educação, a Diretora que estava, ela não admitiu de jeito nenhum que os resultados da avaliação fossem divulgados, não se divulgou, o chefe também não, mas não se moveu uma palha pra questionar o por que o curso foi tão mal avaliado pelos alunos...(…) O ano passado o ENADE avaliou 06 cursos nossos, não foi uma boa avaliação, eu não vi de nenhum departamento e de nenhum dos institutos ligados a esse departamento ação que pudesse está questionando, reformulando, estudando, sei lá se mexendo em relação à UNEMAT. (CPA 1GF)

Mas é o gestor que deve ser a “mola” mestre pra que funcione. Exemplo: veio o resultado agora do ENADE, se está bom ou mal o chefe tem por obrigação tornar público para a comunidade acadêmica. (CPA 4GF)

Então, mas isso que você está acabando de falar para mim é subterfúgios para você fugir da discussão da avaliação. Exemplo: no ano seguinte que pedagogia foi para B (Alguém vai atropelando a fala e dizendo, eu concordo, essa não é uma questão da UNEMAT). Espera aí, não é isso, vamos discutir, coletivizar os resultados para ver se é isso mesmo, mas não fica arrumando desculpas pra não discutir.(CPA 1GF)

Agora, não pode de jeito nenhum é tipo assim, se for bom, eu ficar cheio de confetes e se for mal eu abaixo a cabeça e não faço mais nada. Então a avaliação para o brasileiro é questão de punição, não é questão de melhorias. (CPA 1GF)

Agora, isso também eu vejo com os funcionários, com os alunos. Porque eles sabem que vão ser punidos e eles misturam muito, tanto os alunos como os funcionários a questão da avaliação de desempenho, não o desempenho da instituição mas o seu auto-desempenho, porque eles sabem que, como a fala daquela funcionária na sua pesquisa, que se ela for mal avaliada ela está na rua e o aluno sabe que se ele for mal avaliado ele vai ter que ficar de DP ou de PF.(…), eu acho que até a auto-avaliação institucional ela

leva para isso, embora o SINAES não explicita isso, mas é. Qual a preocupação do Governo Federal? É fechar as universidades péssimas. Primeira avaliação ruim, a segunda avaliação continua ruim, aí já vem as sanções, se ela for particular ela acaba fechando, isso está explícito no SINAES. (CPA 1GF)

Segundo membros da CPA, os resultados não são discutidos porque há receio do uso e do tratamento que os receptores darão a eles e uma preocupação com a repercussão tanto interna quanto externa. O que é consequência de uma concepção de punição construída nas práticas históricas vivenciadas pelos sujeitos. Estamos vivenciando uma Política de Avaliação para a Educação Superior, o SINAES, que como demonstrado anteriormente tem princípios que buscam construir a qualidade do ensino superior a partir de uma avaliação participativa.

Os dados demonstrados pelas falas dos integrantes da CPA são de que o SINAES não mudou a concepção de avaliação. Na prática, a auto-avaliação instituída pelo SINAES está carregada pela preocupação de qual relatório vai para o INEP. Quais os dados devem fazer parte desse relatório? Quais os olhares serão lançados sobre esse relatório? Quem é o outro que está lançando o seu olhar sobre os dados? Se houver desconfiança em relação ao outro, provavelmente, os dados serão camuflados ou não serão divulgados.

Outro motivo que pode levar à camuflagem dos dados é a preocupação dos atores com o uso dos dados externamente. Nesse sentido, acabam abrindo mão de seu protagonismo, de suas iniciativas, de sua produção própria e passam a atender exclusivamente a legalidade, mesmo quando o Estado não espera isso deles, como é o caso do SINAES, que mesmo instituindo o relatório da auto-avaliação como requisito para reconhecimento e autorização dos cursos e, portanto, com um viés de regulação, não espera que as universidades coloquem esse viés como prioridade da auto-avaliação.

A sustentação do SINAES está na auto-avaliação que cada instituição constrói. Mesmo apresentando as diretrizes para a auto-avaliação, a proposta do SINAES prevê que cada instituição discuta e reconstrua essas diretrizes. Mas, como vimos na história da modernidade, a regulação foi o princípio que sobressaiu, dessa forma, culturalmente sustentamos mais o viés da regulação do que o da emancipação. Nesse sentido, na maioria das vezes, as instituições estão apenas usando as diretrizes do SINAES como proposta pronta e acabada, com fins de cumprir as determinações legais.

Na dissertação de mestrado (LIMA, 2002) escrevemos sobre as formas de silêncio dos docentes frente ao processo de avaliação e constatamos que “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*.. 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 histórica e culturalmente. As falas abaixo confirmam essas análises.

Mas, eu não vejo que é por aí, o SINAES também não está preocupado com isso, o SINAES está preocupado que através da auto-avaliação, com a avaliação externa e com a avaliação do ENADE a gente possa está alcançando cada vez mais a melhoria da qualidade do ensino e isso ainda não está incorporado no Brasil, não só na UNEMAT. (CPA 1GF)

Todos os cursos, todo mundo criticou o resultado da avaliação e criticando mais a forma que foi avaliado jogando a culpa aqui para comissão que fez a avaliação e menos aquela de pedir uma segunda avaliação, de ver a possibilidade de se aquilo que estava como resultado era plausível ou não, simplesmente ignorou. (CPA 1GF)

(...) .Nós não temos nem tempo e nem essa cultura de sentar e discutir os problema. (...) Primeiro que isso é cultural é difícil você chegar a uma tomada de decisão num grande grupo.(CPA 4GF)

Não acho que o SINAES vai resolver, mas a continuidade do que a gente vinha fazendo.(CPA 4GF)

Eu acho que o SINAES amplia possibilidades, mas acho que a própria estrutura do SINAES valorizando a auto-avaliação, falando da nossa UNEMAT e o processo de avaliação que a UNEMAT já vem conduzindo a alguns anos, o SINAES ao ampliar esse sistema trazendo a auto-avaliação como um dos instrumentos, o ENADE outro e a avaliação externa outro e entrelaçando esses instrumentos, é... se o aluno não foi sensibilizado no momento da auto-avaliação, temos ainda a chance do ENADE e temos ainda a chance do momento da avaliação externa, então nós temos mais momentos acontecendo que não está só sob a responsabilidade da UNEMAT, da instituição.(CPA 2GF)

O grupo dos funcionários, logo no início das discussões, atribuiu como um dos problemas da avaliação, o fato de os funcionários não terem conhecimento do processo de avaliação e nem de como os dados coletados serão usados ou qual a finalidade da avaliação. Sugerem que os resultados da avaliação sejam trabalhados em grupo, por setor e que esse grupo defina as prioridades para serem trabalhadas durante o ano. Dessa forma, os questionários serão respondidos com mais seriedade, sabendo que um dos pontos colocados nos questionários pode ser escolhido pelo grupo como prioritário. A reação do grupo é de que realmente não conhecem o uso da avaliação e por isso há uma rejeição ou quando respondem os questionários, as respostas não são levadas a sério como deveriam. Há temor muito grande de que essas informações venham prejudicar a vida funcional deles. Acreditam que se fizerem críticas em relação à

instituição ou aos gestores, etc, essas podem ser utilizadas como forma de punição. Entre os funcionários a avaliação como punição, ainda, é mais perceptível do que nos outros segmentos.

Talvez o problema da avaliação está na falta de conhecimento do processamento das informações, essas informações da avaliação vão ser usadas para que, em que e com. Imagino que das análises dessas informações fossem tirados os pontos marcantes e desses pontos marcantes, fosse definido por uma comissão 03 prioridades para serem trabalhadas durante o ano X. Então quando eu fosse digitar alguma coisa ou opinar eu ia opinar com mais responsabilidade sobre determinado ponto, lembrando que esse ponto que eu estou opinando pode ser um dos pontos escolhidos pelo grupo para ser trabalhado estrategicamente ou fazendo parte das prioridades. (func 1GF)

(...) pelo menos a maioria das avaliações que eu vi o pessoal respondendo eles não sabem para que serão processadas as informações, talvez podem achar que as respostas dele vão ser desprestigiadas ou vigiadas, se discordar do chefe... e depois se o chefe pegar essa avaliação.(func 3GF)

Esse é o maior medo dos funcionários (func 5GF).

A gente só recebeu esse caderninho da avaliação (mostra o boletim contendo o relatório da avaliação de 2002), aí você pega lê, mas o que foi feito disso aqui, o que melhorou? Isso a gente não tem acesso, ninguém veio pra discutir, falar como está sendo feito, o que está sendo melhorado, o que mudou..(func 1GF)

Bem, eu não havia ainda participado de nenhuma avaliação desse tipo, participei respondendo questionário por amostra no ano passado, mas eu achei que deveria haver uma aceitação e um trato melhor com os resultados, por que só apresentação com tabelas e gráficos e as estatísticas feitas? e o que vai ser feito depois? (...) Aqueles resultados dos questionários leva a que? É para melhoria da instituição, todos nós sabemos, mas que pontos vão ser melhorados.(func 3GF)

O fato é que a gente tem que saber pra que tá respondendo aquilo. Em que vai contribuir com a instituição.(func 6GF)

(...) Entendem que o fio da meada dessa avaliação é para punir e não para melhoria da instituição. E acho que a avaliação institucional não é para punir, fiscalizar, mas para melhorar.(func 1GF)

b) Resistência institucional – temores na repercussão dos resultados

A pesquisa aponta a existência de uma resistência institucional que é mais complexa do que a resistência individual. E quando os participantes dos grupos mencionam a palavra institucional, encontramos duas concepções diferentes, uma diz respeito a todos e a todas as instâncias, são ações coletivas que fazem parte da política da instituição, a outra, diz respeito aos gestores, pessoas que desenvolvem cargos de gestão. Na primeira concepção, observamos que as pessoas se colocam como parte da instituição, inclusive como co-responsáveis pelos problemas e sucessos; na segunda, as pessoas se colocam à parte, como se não fossem responsáveis pelas questões macro da instituição, procuram desempenhar as suas funções no dia-a-dia com qualidade, mas as questões “institucionais” é problema da gestão.

Para o primeiro grupo, a resistência em relação aos dados da avaliação é de todos que fazem a instituição, para o segundo grupo, a resistência é da gestão que não disponibiliza os dados para discussão.

Vejamos as falas:

(...) mas acho que a complexidade tá numa questão de cultura, na cultura da universidade. Há uma certa resistência com relação a avaliação institucional e quem tem essa resistência é a instituição e quando eu falo instituição eu não estou falando de professores, alunos e funcionários, mas eu estou falando de todos e de todas as instâncias que ela permeia. (prof 1GF)

Então, para que isso acontecesse tinha que ser feita pela instituição (gesto mostrando de cima para baixo) parece que ao meu ver, tem ações mais de professores do que da instituição, canalizando isto para tomadas de rumos, você vai levar isso aqui pro Reitor ou pra quem toma decisões, ele vai olhar e dizer isso aqui é... não leva em consideração ou não dá crédito, vê de qualquer forma, vai ter esse tipo de entendimento. Eu acho que pra ela ter validade, é preciso ser oficial da instituição, a pedido da instituição pra que ocorra tomadas de decisão, senão fica o dado pelo dado. (aluno 11GF)

Mesmo com as concepções diferenciadas do que seja institucional, constatamos que existe uma resistência em não colocar em prática a avaliação como política institucional, seja a resistência de todos ou da gestão. Isso acontece por causa do significado e dos sentidos atribuídos à avaliação. A avaliação significa expor, colocar do avesso, é ser visto pelo olhar do outro. É o olhar do outro sobre o outro. Esse olhar causa medo, desconfiança, insegurança e nesse sentido é melhor silenciar e resistir aos resultados do que enfrentar os conflitos e as tensões.

A consequência dessa desconfiança em relação ao outro é demonstrada pelo desinteresse em instituir espaços para discutir os resultados da avaliação. As mazelas políticas, construídas em meio a um contexto de competição e individualismo, no qual para alcançar sucesso profissional é preciso ser melhor que o outro, impede que uma avaliação com o olhar do outro tenha êxito. Dessa forma, a atitude mais coerente com esses princípios que são consequências de uma política econômica, social e cultural é o silêncio e a resistência.

Vejamos as falas:

Eu penso, olha, eu não li nada, não tenho nenhuma autoridade para estar falando, mas eu estou só opinando, mas acho que a complexidade está numa questão de cultura, na cultura da universidade. Há uma certa resistência com relação a avaliação institucional e quem tem essa resistência é a instituição e quando eu falo instituição eu não estou falando de professores, alunos e funcionários, mas eu estou falando de todos e de todas as instâncias que ela permeia. (prof 3GF)

Vamos falar sobre significado de avaliação institucional e quando se fala em avaliação existe resistência porque a avaliação significa se expor, se colocar do avesso, é ser visto pelo outro, pelo que o outro enxerga e não pelo que eu sou. É o olhar do outro sobre eu, é o olhar do outro sobre as minhas atitudes, é o olhar do outro sobre a minha prática, é o

olhar do outro sobre o funcionamento da instituição. (...) o professor não quer ser avaliado, aí os gestores também não querem ser avaliados porque tem medo de ser exposto aquilo que são seus nervos, seus nervos expostos, uma fratura exposta e sempre tem nervos expostos...(prof IGF)

Ainda nessa categoria da resistência institucional, observamos algumas falas que encerram uma contradição, o grupo discute que por um lado há uma demonstração da necessidade de existência da avaliação por outro há uma resistência que se configura como medo. Durante as falas percebemos essa contradição, por um lado existe a necessidade de fortalecer a avaliação institucional, por outro, o medo de como os resultados serão utilizados. Inconsciente ou não, há uma resistência para que os resultados não sejam divulgados. Há uma concordância dos participantes de que lidar com a avaliação é lidar com conflitos, tensões, mazelas existentes e, por isso, é uma questão complexa, envolve questões sociais, culturais, políticas e até mesmo emocionais.

Por causa das consequências e da força que a avaliação carrega enquanto instrumento político que pode instituir mudanças institucionais e sociais ou instituir o óbvio, conformando com o existente, é que ela causa preocupação na prática. Os participantes afirmam que existe necessidade de continuidade do processo de avaliação, por outro lado, existe uma descrença em relação a colocar em prática os resultados. Essa descrença é consequência da falta de interesse institucional em discutir e tomar decisões a partir dos resultados da avaliação, ou se existe esse interesse, ele não está sendo demonstrado. A comunidade vê algumas pessoas defendendo e falando da avaliação, mas não há uma demonstração desse interesse na coletividade e nem institucional.

Segundo os participantes, a própria instituição tem medo de ser avaliada. A comunidade percebe esse medo e desinteresse pela avaliação, e por isso, não acredita que pode haver tomadas de decisão, já que as poucas pessoas envolvidas e que defendem a avaliação, não têm poder de decisão, isso pode gerar a descrença.

Vejamos as falas:

Eu acho que primeiro nós estamos lidando com uma situação bastante complexa quando se fala em avaliação. E a complexidade que eu estou colocando aqui e para mim não é surpresa é o ponto de gargalo aqui é a descrença e a necessidade de fazer avaliação. Essa contradição, pra mim é o ponto mais interessante para analisar. (...) pra mim o mais importante é essa contradição. E essa contradição entre a necessidade de existir e a resistência para não existir. (prof IGF)

(...) A avaliação é hoje um ponto necessário para as universidades passarem seja de curso ou da instituição. As avaliações são necessárias para a reconstrução dos programas, das suas atitudes, das suas posturas, enfim da sua prática, mas nós só falamos

de avaliação por obrigação, não como avaliação para uma necessidade de questionamentos, redimensionamentos, de rever certas situações. Então para nós ainda é muito insignificante, na minha santa ignorância, ainda é muito insignificante a avaliação que se faz, só se vê gente de nariz torcido quando se fala de avaliação, só se vê gente achando que estão metendo o bedelho fazendo avaliação institucional, só se faz por obrigação porque ou se faz ou não vai estar titulada.(prof 4GF)

Entender essa contradição, por que o aluno, por que o funcionário acha que tudo isso tem que acontecer, acham que a avaliação é interessante, eles até concordam que tem que acontecer, mas não acreditam nela. Eu acho que essa descrença ocorre e um dos pontos que pode ser apontado é a própria resistência da instituição em estabelecer uma avaliação de fato, isso tem que ser institucional, (...) a única avaliação institucional que foi feita dando visibilidade e publicidade dos dados foi aquela que deu auê pra tudo que foi lado, Fulano teve a paciência de Jó pra falar de avaliação institucional, ele pedia pelo amor de Deus para os departamentos. Então eu acho que há uma resistência, mas por que dessa resistência? E quais são os pontos mais de gargalos dessa instituição? É imaginar que quem faz a avaliação institucional vai saber da vida dos outros, o que os outros estão passando para tornar público. (...).(prof 1GF)

Conversando com o grupo dos professores sobre a questão predominante na fala da comunidade acadêmica, e que consideramos como o maior limite para a avaliação da UNEMAT, que é a não-divulgação e não-implementação dos resultados para as tomadas de decisão, percebemos que os participantes acreditam que isso acontece por falta de interesse institucional. Os resultados não são divulgados porque não é de interesse institucional.

Lembramos Bauman (2001, p. 25), quando inicia a discussão da emancipação contando a história de Lion Feuchtwanger quando propôs que os marinheiros enfeitiçados por Circe e transformados em porcos voltassem à vida normal. Mas constatou que os marinheiros gostaram da vida de porcos e resistiram voltar a vida normal. A epígrafe dessa tese conta essa história. A questão levantada é: os homens querem ser livres? Nesse sentido, quanto à resistência institucional, parece a questão: “eu quero a avaliação, mas ao mesmo tempo, não quero”. Parecem os marinheiros, preferem a condição de continuar “felizes”, sem conflito e sem tensão.

O grupo de professores ainda confirma que não presenciou discussão com os acadêmicos. E dizem que divulgar e discutir resultados não interessa a ninguém, porque as pessoas não estão dispostas a expor suas fragilidades e acreditam que é preciso de uma discussão mais amadurecida para que haja aceitação dos pontos fracos e entendê-los como caminho para melhoria. Só com a mudança de concepção em relação ao outro e à avaliação é que conseguiremos fortalecer a avaliação institucional, isso não se dá por decreto ou por determinação, mas por mudanças na forma de conceber a instituição, a educação, o outro e a própria avaliação.

Essas concepções vão-se construindo no processo, por isso não dá para esperar primeiro que as concepções mudem para depois avaliar. Esse processo é concomitante. É um processo demorado e, por isso, é difícil acreditar na avaliação participativa; é mais fácil instituir um processo com resultados imediatistas, passageiros que classifica e rotula, mas que aparentemente traz resultados.

Segundo esse grupo, é preciso aprender a lidar com as fragilidades, ter auto-crítica e aceitação do outro como outro que também observa, o outro que também produz conhecimento.

Eu quero falar também sobre essa questão que eu achei muito interessante, é a reação política, é fundamental analisar isso. Porque eu, por exemplo, tomei conhecimento dos resultados, mas eu não me lembro de ter ouvido nenhuma fala sobre avaliação institucional com os acadêmicos. O resultado da avaliação de 2002 saiu em CD, o CD foi para os departamentos, eu acho que ali foram guardados...(há um silêncio).(prof 2GF)

Esses resultados não interessam porque as pessoas vão se expor de uma forma que estão postas as suas fragilidades e aí devia ser o contrário, o resultado foi esse é aqui o ponto fraco é aqui que eu vou reparar, isso é o que eu acho...(prof 1GF)

Isso é uma questão de conscientização e para que haja essa conscientização tem que ter essa cultura arraigada (Fulana fala junto, é, é, é...) (prof 4GF)

Eu não diria nem conscientização, mas desenvolver essa cultura mesmo, não dá pra ser uma determinação geral, é individual, não dá para estabelecer por decreto, por ordem, é uma coisa que eu acho é individual, mesmo, vai ter que ser...é, é (prof 3GF)

(...) vai sendo construída. (prof 1GF)

Até porque a gente tem que ter a auto-crítica, saber expor e saber receber o resultado".(prof 3GF)

Isso é cobrado só dos alunos em sala de aula, isso a gente tem, não adianta esconder, que tem professor que se acha o máximo, se acha o deus em sala de aula, se acha no direito e direito divino consagrado aos reis da idade média, de aprovar ou reprovar quem ele quer..(prof 1GF)

Para o grupo focal dos professores, a resistência que existe é institucional. Referem-se institucional a todos que fazem a instituição e não apenas aos gestores. Demonstram a necessidade de romper com essa resistência em relação à avaliação. O processo de avaliação precisa ser incorporado como um dos valores da instituição. As pessoas precisam perceber a avaliação como parte integrante do processo de tomadas de decisão. Para os professores a descrença é motivada porque o aluno responde o questionário da avaliação e suas opiniões não são levadas em consideração, tendo em vista que o próprio professor subestima a capacidade de pensar do aluno, desacreditando no que ele diz.

O exemplo que a professora traz na fala que segue, sobre a inaceitação da avaliação institucional, demonstra que a cultura de resistência da avaliação permeia todos os espaços da universidade, inclusive a sala de aula na avaliação do rendimento do aluno.

Eu acho que ainda existe uma inaceitação dela (instituição). Existe a resistência, existe a descrença, porque no meu olhar, a avaliação institucional é superficial, ela ainda é para reprodução, ela é paradoxal, ela é superficial, ela é tarefa, ela é obrigatória, ela não é incorporado como um dos valores da universidade. Vou dar só um exemplo, o fato de nós professores ver o aluno como se ele não soubesse nada, eu acho que é o ponto nevrálgico do professor, é um ranço, a descrença não é nem do gestor, nem do aluno, essa descrença é do professor mesmo, porque ele subestima o aluno. Quando se diz descrença é do ponto de vista do aluno, não está havendo descrença do professor para o aluno, mas do aluno para a avaliação, porque ele (o aluno) respondeu o questionário da avaliação e disse o que ele achava e tal e estava crendo no resultado. Portanto ele não vai acreditar numa coisa que prometeram assim e assado e depois nem o assim nem o assado. Se ela é descrente corre o risco de daqui a pouco os alunos não responderem e aí vamos ficar sendo avaliados com um PROVÃO da vida. (Prof 1GF)

O grupo dos alunos reconhece a importância de ter uma comissão para coordenar o processo de avaliação, mas não acham que essa comissão tem poder de decisão e, por isso, é preciso um compromisso da instituição como todo, principalmente dos gestores em levar em consideração os resultados da avaliação para as tomadas de decisão. Acreditam que a Comissão de Avaliação precisa capacitar os colegiados para entenderem o processo de avaliação institucional e fazer uso dos seus resultados para planejar ações.

Eu acho que a Comissão deveria fazer tipo um treinamento de como o colegiado deve se portar frente a essa avaliação, o departamento e alguém que acompanhe os integrantes do colegiado, os integrantes também de outras entidades, acho que isso é muito importante. (aluno 7GF)

Eu acho que a avaliação tem que ser feita periodicamente, mas tem fazer uma implementação de mudança a partir dessas informações, avaliar por avaliar para deixar no papel não faz sentido. Avalia pra buscar dados e implementar medidas. Então, para que isso acontecesse tinha que ser feita pela instituição (gesto mostrando de cima para baixo) parece que ao meu ver, tem ações mais de professores do que da instituição, canalizando isto para tomadas de rumos, você vai levar isso aqui pro Reitor ou pra quem toma decisões, ele vai olhar e dizer isso aqui é... não leva em consideração ou não dá crédito, vê de qualquer forma, vai ter esse tipo de entendimento. (aluno 8GF)

Bom, falando dos resultados, no curso de matemática eu não vi os resultados. (aluno 1GF)

O grande problema dessa avaliação é o resultado. A gente faz a auto-avaliação institucional tudinho. mas para que está sendo usada essa avaliação? Eu mesmo participei, mas eu não vi o resultado, no departamento. (aluno 9GF)

c) Poucos espaços organizados para discussão dos resultados da avaliação

Observa-se, pelas falas abaixo, a necessidade de criar espaços de discussão participativos a partir da avaliação para reverter a concepção de avaliação como punição. É

necessário o envolvimento da comunidade acadêmica em discussões, debates e encontros para aos poucos construir uma cultura da crítica, da auto-crítica e perceber a avaliação como instrumento que produz melhorias e não como punição. Nesse sentido, levar os resultados da avaliação para a comunidade discutir é uma estratégia para promover o diálogo, o debate e incentivar o exercício da participação. Esses diálogos podem gerar as mudanças de concepções e de práticas e romper com o medo que está instalado em relação ao que vai ser feito com os resultados da avaliação institucional.

Os professores contam:

na última avaliação um acadêmico de um curso relatou que os companheiros de curso tentaram boicotar o preenchimento do questionário porque disseram que era possível saber quem respondeu. Então, o colega perguntou: “- Como se eu recebi uma senha secreta? É... mas, eu percebi que o login que veio pra mim na correspondência lacrada, eram as iniciais do meu nome e então isso vai ficar em algum lugar e alguém pode usar contra mim. (prof 4GF)

A universidade não tem esse espaço de discussão legitimado, participativo, onde o acadêmico, professor, funcionário se sinta à vontade para opinar, participar. (prof 3 GF)

É isso que eu falo, quer ser avaliado, mas não está preparado para o resultado que vem...(prof 2GF)

Para o grupo de alunos, a avaliação é muito importante para a universidade, porém, mencionam que há pouca participação após a coleta dos dados. Percebe-se um descontentamento do grupo que apenas é convidado para preencher o questionário da avaliação, mas depois disso, eles não sabem o que acontece com o tratamento dos dados e com os resultados. Acreditam que o processo de tomadas de decisão não leva em conta a opinião dos alunos. Mencionam a representação dos alunos nos colegiados, mas acham que esses representantes não estão sendo ouvidos.

Então a avaliação é importantíssima, mas tem que ter participação de todos. (...) é importante a participação de todos (...) (aluno 7GF)

É importante sim fazer o processo de avaliação na universidade, a universidade em si é acordou para isso que é preciso dessa avaliação, só que eu acho que tem pouca participação dos alunos depois, no tratamento daquilo que é levantado. Os alunos não têm representação, ou os alunos tem a representação, mas essa representação ela não está conseguindo se fazer ouvir e fazer com que essas tomadas de decisão consigam chegar com uma força maior junto àqueles que tem condições de mudar alguma coisa. (...). Eu acho que deveria ter mais discussões com os alunos. (aluno 2GF)

Reafirmamos a avaliação institucional participativa como instrumento de reconstrução da emancipação nos espaços universitários e marcamos de qual participação estamos falando. Enfatizamos que ao falar de participação como sustentação da avaliação institucional não nos

referimos à participação em movimentos sociais, ou nas esperas da democracia representativa, como os colegiados e conselhos universitários, mas aludimos à participação propiciada pela prática da avaliação institucional, em que todos têm voz e vez, é a democracia sustentada na participação de todos os envolvidos. Esse é um processo pedagógico que está em permanente construção.

Os participantes do grupo dos alunos acreditam que a pouca divulgação e a implementação de ações a partir dos resultados podem ser resultantes da falta de interesse dos próprios alunos pelas atividades da universidade. Acreditam que os alunos têm uma força muito grande nas mãos e se soubessem usá-la muita coisa poderia ser mudada, logo não há interesse pela melhoria da instituição, mas interesses pessoais, individualizados, cada um quer terminar o seu curso, ter um diploma e isso é suficiente.

(...) o aluno tem uma força muito grande, mas quando ele está unido, quando ele está junto com os outros alunos (...). Consegue sim, mudar muita coisa. O aluno muitas vezes...(faz um gesto com a mão como quem não quer nada, balançando as mãos pra lá e pra cá) de fato não...ele tem interesse, ele tem vontade que algo aconteça, mas ele não sabe que a força dele é através da união. (aluno 7GF)

Eu acredito que falta comunicação sim, mas é desinteresse, porque entre mais ou menos 2000 alunos, se tiver um ou dois mais interessado que procura o colegiado para resolver o problema é muito. Tem aluno que não conhece nem o estatuto, nunca pegou pra saber, aí o professor pega e faz o que quer do aluno e o aluno reclama sem saber nem quais são os seus direitos, não sabe de nada. Eu sei por que estou ali dentro do departamento trabalhando e eu ouço essas coisas. No mural mesmo, quando você passa e tem anúncio de alguma coisa, de algum teste seletivo, os próprios alunos são os primeiros a tirar para os outros não ficarem sabendo, então como eu posso divulgar alguma coisa se os próprios alunos tiram. (aluno 2GF)

Em contrapartida, os alunos acreditam que a universidade vem desenvolvendo ações interessantes que contribuem para o desenvolvimento institucional, inclusive mencionam a produção de muitos dados coletados a partir do processo de avaliação, todavia reclamam que falta divulgação e comunicação para toda a comunidade acadêmica, inclusive para os alunos. Os alunos estão sentindo-se excluídos das informações da UNEMAT, mencionam que nem sabiam que a CPA tem representantes dos alunos. No caso da avaliação, acreditam que ela é importantíssima para a melhoria das ações da universidade, mas sugerem que é preciso discutir, divulgar e comunicar os resultados para os alunos.

A UNEMAT faz muitas coisas boas, mas falta divulgação, ela falha na comunicação. Eu vejo isso desde o primeiro semestre, deveria ter jornais, folders, compensa investir nisso. (...) Eu sei que muita coisa é feita, mas não é divulgada e a gente não sabe. Ele tá falando (aponta para o fulano) que tem 02 alunos na CPA, o que eles estão fazendo? Eu não sei. (aluno 3GF)

Deveria ter alunos nessa coordenadoria, alunos de todos os cursos, porque aí os alunos ficariam sabendo do que está acontecendo e estaria defendendo os interesses dos estudantes. Com certeza, deveria participar, aluno tem que participar. De repente em algumas seções, mas o aluno tem que participar, tem que levar pra salas,(aluno 4GF)

Já existe então uma estrutura na instituição, nós alunos não conhecemos e nem sei se funciona. (aluno 8GF)

Tem alguns lados bons, sabe....muitos dados que a avaliação produz, mas isso não chega até a gente. A coordenação da avaliação precisa passar pra gente o que está sendo feito, porque nós não sabemos disso.e a divulgação é bom, demonstra o está sendo feito.É boa a avaliação? Claro que é boa, é ótima, mas essa comunicação tem que ser feita, nem que seja através de impressos, folderzinho, nem que seja através de uma folha simples, que passa aqui e passa ali. (aluno 11GF)

(...) Mas o que falta mesmo é a divulgação, os departamentos não divulgam quando está acontecendo essas avaliações, não põe em prática. (...) Não há essa interação, não há essa divulgação.(aluno 4GF)

A avaliação não tem fim em si mesma, ela é parte de um todo e se esse todo estiver desarticulado a possibilidade de desarticulação no processo de avaliação é muito grande. A questão da divulgação e sensibilização apenas para preencher os instrumentos de pesquisa não completa o círculo da avaliação, esse princípio de discussão deve permear todas as etapas do processo avaliativo, inclusive o momento de apresentação, discussão, análise e tomadas de decisão. Nesse sentido, a sensibilização e a divulgação devem permear todo o processo de avaliação.

A forma de avaliar e conceber a avaliação como técnica, política e ética vai depender das formas que concebemos a universidade, que também está articulada com as formas que concebemos a educação. Enfim, as coisas que nos rodeiam. Essa concepção está muito presente nas falas dos alunos ao dizerem que a universidade não é passada para eles desde o início do curso. Eles só vão descobrir qual a universidade temos no final do curso e aí para contribuir com o seu desenvolvimento acham que devem recomeçar. E para eles se a universidade não é conhecida, o processo de avaliação também não é compreendido. Os professores estão muito preocupados em dar o conteúdo e por isso não “perdem tempo” discutindo as questões organizacionais, estruturais e as políticas da universidade e conseqüentemente da avaliação institucional.

Parece haver uma desarticulação entre a avaliação institucional e o Projeto Político Pedagógico do curso. Pelas discussões dos alunos, também parece haver uma desarticulação entre a Política do curso e a Política da Universidade ou não existe essa preocupação em discuti-la

junto aos alunos. Como a avaliação institucional é vista pelos cursos como uma política da instituição, acaba também não sendo discutida com os alunos. Vejamos as falas:

Mas, na verdade a Universidade também não é apresentada para o aluno quando ele chega (...) não tem ninguém que diz olha a universidade é isso, o Reitor é este, tem a CAPES, tem o PROBIC que concede bolsa e etc. Com relação a avaliação institucional é a mesma coisa, quem conhece a avaliação institucional, quem já ouviu falar de avaliação institucional? Só conhece o PROVÃO, por causa da nota que era dada A, B ou C e alguns comentários nos corredores pelos professores. (aluno 3GF)

Na história todo semestre quando entra, no 1º semestre, vai um lá e pergunta sobre a instituição. E sempre quando pergunta, o professor diz: O que é? Vai rápido, rápido, eu preciso dar a minha aula e blábláblá (a aluna gesticula rápido com as mãos, fala muito rápido e não dá pra entender, demonstra muita pressa e correria). Eu acho que toda vez que tem eleição seja para qualquer cargo, tem um barulho, param as aulas e fazem a maior divulgação, com a avaliação também tem que ser assim, tem que ser divulgado. (aluno 2GF)

Para o grupo da CPA, tornar os dados significativos é um processo lento que se dá com a avaliação participativa. Um membro desse grupo mencionou a importância dos resultados da avaliação serem discutidos em pequenos grupos, mas o grupo não levou a discussão muito a diante. Mas é interessante mencionar que discutir os resultados em grupo pode ser uma possibilidade para construir a participação.

Vejo com relação a implementação dos processos de tomadas de decisão que só pode haver tomadas de decisão a partir de grupos de estudos, quando você sentar e discutir e ver o que realmente está sendo discutido, o que foi apresentado. (CPA 3GF)

O grupo acredita que não é tão fácil tornarem significativos os dados da avaliação, porque é preciso haver uma mudança nas concepções e práticas de cada um. Por isso, esse processo é lento e vai-se construindo no dia-a-dia, nas práticas e nas ações. Não se dá por imposição, não é por decreto e nem pela implementação do projeto, mas pela construção de uma cultura de avaliação participativa. “É muito complexo, difícil”.

Então pra gente tornar os dados significativos é um processo lento, que vai sendo construído continuamente. Todos os dias, todos os momentos nós temos que está construindo isso, porque isso não vai se dá por decreto, não vai se dá só por um projeto, é o todo, é construir uma cultura. Isso vai se tornando significativo conforme a gente vai consolidando uma cultura de avaliação institucional participativa, ela tem que ser participativa. E aí eu acho que até para implementar os processos de tomadas de decisão talvez seja mais fácil, o mais difícil seria tornar significativo, porque a partir do momento que ela (avaliação) se torna significativa pra mim, a tomada de decisão se torna quase que uma consequência. Eu penso isso, não sei, mas é muito complexo, difícil. (CPA 2GF)

A questão da participação foi muito discutida no grupo da CPA, inclusive mencionaram que a participação dos funcionários ainda é menor que a dos outros segmentos. Acreditam que há

uma cultura de poder instalada e que levou os funcionários a esperar pelos professores e gestores. Para os funcionários, a avaliação é somente para medir o desempenho. Essa concepção foi demonstrada nas respostas dos questionários, quando falam sobre o medo de serem mandados embora, etc.

A meu ver, como foi apresentado no resultado da sua pesquisa, pela falta de conhecimento dos funcionários sobre a avaliação, eu acho que a partir de agora tem que começar a chamar mais para a discussão, talvez nesse seminário que vem aí, distribuir convites para os funcionários explicando essas avaliações. (CPA 5GF)

Tirar a concepção de avaliação como desempenho. (CPA 3GF)

Também acho, que tem que socializar, porque normalmente a gente não vai atrás, alunos, funcionários não vão atrás dos resultados. (CPA 6GF)

(...) Por isso que eu digo as tomadas de decisão de mudança ela passa por essas práticas que não depende muitas vezes da gestão, é lógico que a gestão tem que está a frente disso, sei lá movimentando e discutindo um pouco isso, mas é de proporcionar esse espaço, não é dizer sinta-se à vontade ou participe.(...) proporcionar esse espaço e demonstrar que isso é significativo. (CPA 4GF)

È mencionada pelos participantes a importância de promover espaços de discussão a partir da avaliação. Encontramos na fala a seguir, um exemplo de confrontos e tensões em um espaço que foi promovido para discutir a avaliação institucional, a audiência pública. Nesse espaço, o Sindicato dos Professores levantou alguns questionamentos sobre o SINAES. Esse exemplo mostra que as tensões e os conflitos estão presentes nos espaços de discussão, mas são necessários para a construção das mudanças.

(...) Então é aquilo que a Denise falava (refere-se a Denise Leite) de avaliação participativa, é o espaço que proporciona isso e não o espaço é isso. Aquela questão discutida na audiência pública, acho que você estava (aponta para Ilma que confirma), você também (aponta para Elizeth, que confirma) e Afonso (também confirma), aquela coisa que o sindicato disse sobre o SINAES. Tudo bem nós sabemos disso, mas que ações concretas, temos de proporcionar espaço para que as pessoas construam a prática dessa participação. Nos departamentos com relação ao acadêmico, até que ponto isso é proporcionado, é disponibilizado, é oferecido no nosso meio. Eu acho que essa tomada de decisão, talvez tornaria significativo os resultados. Não sei, mas é isso que nos anima na avaliação, até porque a Fulana falava ontem, é preciso defender a questão da avaliação pelo SINAES, porque é interessante defender o SINAES, porque o SINAES traz a questão da auto-avaliação e nós sobrevivemos ao PROVÃO, não sei se essa seria a palavra, mas passamos por ele, a duras penas, batalhando no dia a dia, nesse processo participativo que está se construindo e eu acho uma das coisas interessante, em todo lugar que a gente passou, principalmente os acadêmicos. Todos dizem: ah, mas o que vocês vão fazer com esses resultados? Os resultados vão ser disponibilizados, o relatório atrasou, demorou, com certeza, mas os resultados voltaram para os departamentos no semestre seguinte, a pesquisa foi feita em junho de 2003/1 e em agosto de 2003/2 os resultados já estavam nos departamentos...(CPA 4GF)

Se não discutiram, óbvio não melhorou. Os resultados estavam nos departamentos, bom não vamos discutir aí é outra situação é um ponto que nós temos que avançar. (CPA 2GF)

Uma questão levantada foi sobre os resultados serem repassados aos departamentos ainda brutos ou sem análise e discussão. Segundo o grupo da CPA, houve reclamação dos chefes de departamentos dizendo que os relatórios são densos, com muitas informações. Este grupo entende que os dados devem ser repassados de forma sintetizada apontando os pontos frágeis e os avanços. Acreditam que as pessoas não se interessam por relatórios longos, principalmente quando contêm muitos gráficos e tabelas.

Os funcionários comentam que a pouca divulgação dos resultados é prejudicial à continuidade do processo de avaliação institucional porque provoca um descrédito que impede a participação. Segundo a fala abaixo, no momento da coleta dos dados é feita divulgação em todos os campi, nos departamentos, um trabalho que, segundo os funcionários, é de “formiguinha”. Os dados são coletados, a comunidade acadêmica responde os questionários, mas esses resultados são encaminhados apenas para os chefes, os gestores maiores. Por que não faz o mesmo trabalho de “formiguinha” com os resultados? Questionam os funcionários. Existe a sugestão de que assim como é feito na sensibilização para coletar os dados deve ser feito também com os resultados. Não devem divulgar os resultados somente para os chefes ou gestores, mas para a comunidade que precisa deles, afinal esses resultados são opiniões da comunidade e deve retornar para ela. As falas abaixo são extensas, mas necessárias para evidenciar as vozes de indignação da comunidade quando os resultados são divulgados pela Comissão de Avaliação aos gestores que por decisão e vontade própria encarregam de divulgar para a comunidade acadêmica.

(...) eu acho que, realmente é o resultado que deixa essa indignação. (...) Eu acho que esse retorno é muito mais importante, do que quando você vai sensibilizar (...) (func 10GF)

Porque, a condição agora na última avaliação é um exemplo, a gente fez um trabalho de formiguinha mesmo, fomos nos campi, nos departamentos, nas unidades, então eu acho que devia pegar os resultados e fazer esse mesmo trabalho de formiguinha que fez na sensibilização para responder os questionários (...) (murmurinhos dos membros concordando). (Func 11GF)

Se você não tem retorno....Por exemplo na última avaliação, os resultados foram gravados em disquete e CD e entregue aos institutos. Teve Diretor de Instituto que se negou a receber o CD, isso não é legal, e aí???? Se a gente não quer ver o resultado já é um problema. É nessas condições, mesmo, olha gente ta aqui o resultado, mas depois que fica lá na Coordenadoria de Avaliação mesmo, as unidades nem vê.(func 1GF)

Acho que na avaliação a coleta de dados é só para iniciar o processo. O iniciozinho é ali, mas vai bem mais longe. Agora você elencar na avaliação como processo final o levantamento de dados como outro, prova que isso é um processo que trava o desenvolvimento de alguma coisa.(func 2GF)

Com relação aos resultados, os funcionários sugerem que sejam discutidos em grupos por setor. E cada grupo deve elencar as prioridades para serem trabalhadas no setor em busca de melhorar as ações. Essas prioridades precisam ser divulgadas como forma de mostrar que a partir da avaliação se está pensando em mudar alguma coisa. Dessa forma, as pessoas começam a ver a avaliação como propulsora de mudanças.

Sugerem, também, que o questionário respondido via Internet, seja de outra forma, acham esse processo muito frio e por isso sugerem que o setor faça uma discussão dos pontos do questionário antes de respondê-los. Assim, a avaliação torna mais humana, mais atraente e até mais fácil para responder, aumenta o diálogo entre as pessoas.

Eu acredito que se pegar esse resultado dessa avaliação que foi feita, formar um grupo para discutir e levantar os tópicos prioritários e divulgar bastante esses tópicos e dizer que esses tópicos que estão sendo discutidos foram retirados da avaliação x que todos participaram, acho que começa a melhorar. Não precisa fazer uma nova avaliação pra começar tudo de novo, mas partir dessas que já foram feitas e começar trabalhar algumas coisas como ponta pé inicial (...) e divulgar pro pessoal ligar a avaliação a evolução do processo, pra não ficar solto. (func 1GF)

(...) O mais importante é o resultado. Outra coisa que eu acho que poderia ajudar a avaliação é mudar a forma de preencher esse formulário. Hoje você preenche sozinho esse formulário sem discutir com ninguém, depois você encaminha. Eu acho assim, que se fizesse uma reunião, eu acho que nem chamaria de reunião, mas um debate apontando sugestões com os gestores da UNEMAT. (func 5GF)

E se querem saber sugestões dos funcionários que trabalham nesse ou naquele departamento ou em outro setor, deveriam estar reunindo mesmo esses funcionários e fazer uma avaliação em conjunto ou numa outra situação também um diálogo pessoal, como se fosse um confessionário, onde as pessoas fazem uma acareação conjunta, dois a dois. Então não seria só um formulário que não tem como você discutir nada, você preenche, as vezes nem pensa direito no que vai colocar, coloca qualquer coisa e encaminha. Agora se tivesse um contato mais próximo com as pessoas teríamos respostas mais reais, mais preparadas. (func 3GF)

A respeito daquela avaliação que foi feita por amostra que respondemos via Internet, é mais fácil, os dados caiam direto no sistema e a análise também é mais rápida, só que eu acho que se torna mais fria ainda essa avaliação. Essa avaliação não tem esse diálogo (gesticula mostrando para o grupo), você vai lá no computador, digita o que você acha, às vezes nem lê direito, vai marcando e encaminhando (gesticula com a mão a digitação. (func 3GF)

Complementando, acho que quando você faz um grupinho, discute e faz um documento em grupo você tira o medo daquela pessoa, quando pensa que a avaliação vai pesar pra mim, em grupo tira o medo e pessoa discute mais livremente sobre os assuntos, mas eu também volto atrás que tem que ser grupo pequeno, porque senão um grupo grande acaba duas ou três monopolizando a fala, aí vai a opinião de duas ou três em detrimento de todos. Eu acredito que deve ter 04 ou 05 pessoas no máximo. (func 6GF)

Eu acho que esse tipo de avaliação seria bem mais produtivo, do que você não discutir, as respostas ficariam bem mais elaboradas, dá mais trabalho pra tabular, sistematizar isso aí, mas acho que esse processo procede mais bem elaborado. Outra questão é a discussão pré-avaliação, por que você vai avaliar, acho que seria interessante reunir as divisões das classes, por ex. dos alunos, reunir em fóruns e nesses fóruns discutir o que

deve ser avaliado, do ponto de vista dos professores, o que eles acham que deve ser avaliado, dos funcionários e assim de todas as entidades e desses fóruns tirar a avaliação que deve ser feita.(func IGF)

5.2.2 - CATEGORIA 2 – A concepção de avaliação está alinhada ao viés emancipatório como uma necessidade, uma conquista, uma possibilidade de superação

Grupo Focal dos Professores

Necessidade de começar as mudanças no processo de avaliação pela sala de aula

Para o grupo de professores a descrença em relação à avaliação e a desconfiança sobre o que será feito com os resultados da avaliação começam na sala de aula. A descrença acontece quando o resultado é diferente daquilo que esperamos, quando os objetivos não são alcançados. O professor é um dos grandes responsáveis pela construção dessa descrença, porque o aluno começa a se desiludir da universidade quando percebe que está diante de alguém que sabe tudo, que é proprietário do conhecimento e não dá ao aluno o direito de questionamentos. O aluno se sente impotente e inferiorizado diante de tanto poder que acaba desiludindo-se e acha que nunca chegará aos “pés do professor”.

A resistência em relação à avaliação institucional pode acontecer, porque esta oportuniza aos alunos momentos para questionar a prática do professor. Nesse sentido, o professor que tem uma postura autoritária não vai aceitar, porque mexe com a sua vaidade. Parafraseando a fala de uma professora do grupo focal, afirmamos que a avaliação institucional “mexe na instância de poder autoritário do professor”. Na sala de aula, o professor dá a nota para o aluno, na avaliação institucional o processo é o inverso, é o aluno que vai dar “nota” para o professor. E quando o professor se vê nessa situação a postura mais conveniente é barrar e, como não pode barrar a avaliação, então, ele resiste.

Observamos, a partir das falas, que é preciso resistir à resistência que está instalada em relação ao processo de avaliação institucional começando pela sala de aula, revendo as posturas dos professores em relação a sua prática pedagógica. É preciso rever as posturas diante do conhecimento, as concepções de educação, de aprendizagem, de universidade. A avaliação institucional é apenas um dos instrumentos que pode fomentar essas discussões, mas ela não pode ser considerada como a salvadora da educação. As questões para pensar os limites da avaliação

institucional são muito mais complexas do que podemos imaginar e dependem de um conjunto de ações políticas. Vejamos as falas que seguem.

Em parte essa descrença faz sentido, quando se faz uma avaliação espera-se um resultado, quando esse resultado é diferente do que a gente espera, pode levar a descrença. (prof 2GF)

Outro ponto é o professor, e aí eu acho que o ponto mais que mexe é o professor, é que nós nos formamos para ser o que a fulana disse: autoridade que fala e o outro escuta. Nessa perspectiva deu a zuera que deu na avaliação, que quis desqualificar, discursos desqualificativos da avaliação, esse resultado tava assim ...e quem fez isso? Foi os professores, e o professor não é avaliado por instância nenhuma, nem pelo Departamento, nem pelo Instituto, Pró-Reitoria, Reitor..., a tendência dele ser avaliado é pelo aluno e aí em cima de um discurso autoritário sobre o aluno, ele (o professor) tende a desqualificar e o aluno evita a falar sobre ele por causa desse discurso autoritário do professor sobre o aluno. Porque ele não tem essa coisa mesmo da prática da auto-avaliação. É uma questão de cultura mesmo(...), no dia em que eu achar que o meu aluno está me olhando do lugar dele e não do lugar que eu quero que ele esteja, as coisas vão mudar. (prof 1GF)

E aí, veja bem, volto a falar do professor. O professor quer ir para sala de aula, principalmente os mais vaidosos, vaidade sempre tem. Ele vem pra sala numa relação de poder, ele na sala é o proprietário da cultura, do trabalho, da forma e seja lá o que for ele é proprietário, e aí é dado ao professor o direito de não ser questionado. A avaliação questiona a prática do professor e aí ele não vai aceitar porque mexeu com a sua vaidade, mexeu nessa instância de poder autoritário do professor, é o professor que dá nota para o aluno e na avaliação institucional o processo é o inverso, é o aluno que vai dar nota para o professor. E quando o professor se vê numa situação dessa ele faz o que, a postura mais conveniente é barrar e como ele não pode barrar a avaliação, então ele resiste. (prof 3GF)

Grupo focal dos alunos

Necessidade de união e maior interesse dos alunos

O grupo acredita que a pouca divulgação e implementação dos resultados, podem ser resultantes também da falta de interesse dos alunos pelas atividades da universidade. Acreditam que os alunos têm uma força muito grande nas mãos e se soubessem usá-la muita coisa poderia ser mudada. Não há interesse dos alunos pela melhoria da instituição, os interesses são pessoais e individualizados, cada um quer terminar o seu curso, ter um diploma e isso é suficiente. Vejamos as falas:

Então, todas essas questões são levantadas, mas não são resolvidas. O aluno tem uma força muito grande, mas quando ele está unido, quando ele está junto com os outros alunos. Por exemplo: Ah...tem que mudar alguma coisa, então vamos parar uma semana, ninguém vai pra dentro da sala de aula. Consegue sim, mudar muita coisa, mas... oh... eu não quero, o aluno muitas vezes...(faz um gesto com a mão como quem não quer nada, balançando as mãos pra lá e pra cá) de fato não quer nada...ele tem interesse, ele tem vontade que algo aconteça, mas ele não sabe que a força dele é através da união. (aluno 1GF)

Eu acredito que falta comunicação sim, mas é desinteresse, porque dentro de mais ou menos 2000 alunos, se tiver um ou dois mais interessados que procuram o colegiado para resolver o problema é muito. Tem aluno que não conhece nem o estatuto, nunca pegou pra saber. Aí o professor pega e faz o que quer do aluno, o aluno reclama sem saber nem quais são os seus direitos, não sabe de nada, eu sei porque estou ali dentro do departamento trabalhando e eu ouço essas coisas. No mural mesmo, quando você passa e tem anúncio de alguma coisa, de algum teste seletivo, os próprios alunos são os primeiros a tirar para os outros não ficarem sabendo, então como eu posso divulgar alguma coisa se os próprios alunos tiram. (aluno 7GF)

Grupo focal CPA

Necessidade de implementação de tomadas de decisão a partir dos resultados da avaliação

Levando em consideração a história da avaliação institucional na UNEMAT percebemos que muitas ações foram desenvolvidas nesta década, como seminários em todos os campi, fóruns de discussão, etc. Essas atividades têm o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação para a UNEMAT e, com isso, busca a participação de todos. Dessa forma, o grupo da CPA acredita que as tomadas de decisão podem ter levado em consideração os resultados da avaliação, mas não foram ditas. É preciso que as pessoas comecem a dizer que determinada ação levou em consideração a opinião da comunidade acadêmica a partir da avaliação institucional.

(...) Talvez a necessidade agora é de que isso seja realmente significativo para todo mundo, porque o resultado disso, ele tem que aparecer. Pela sua pesquisa, pelo que a gente já viu e já estudou em vários lugares o problema é: não se vê resultado com a avaliação, então o que precisa realmente são as tomadas de decisão. Elas tem acontecido, mas é preciso tá dizendo que em função da avaliação nós fizemos isso, isso e isso. De repente isso tá claro no PPA e pela avaliação pode ter sido tomadas muitas decisões e colocado nos instrumentos da instituição, mas que a comunidade em si não percebe isso como resultado da avaliação, por exemplo: a qualificação e houve um crescimento enorme mesmo quanto a questão física da instituição, bibliotecas, em tudo você vê que tá tendo uma melhora crescente em todos os campi. (CPA 3GF)

Então de uma certa forma a tomada de decisão hoje, ela tem algum fruto da avaliação, pode ser que elas não estejam sendo divulgadas e ditas dessa forma ou até ao tomar uma decisão falar estamos tomando essa decisão porque nós percebemos isso, talvez o erro seja realmente na divulgação dos resultados e quando tomar a decisão dizer que está fazendo isso em função disso, pra ficar claro para o aluno e para o professor. (CPA 3GF)

(...) nós temos um projeto aqui de 30 de março pra cá e mudou bastante o processo (adequação ao SINAES) e por isso, eu acho que incomodou bastante, pelo menos estou vendo que as pessoas estão tendo que mudar os discursos, as falas, os argumentos até pra acontecer as resistências, que a gente sabe vai acontecer não é culpa de ninguém, isso é histórico aqui. (entre risos.) (CPA 4GF)

O Grupo focal da CPA levantou uma questão importante sobre o que é tomadas de decisão. É sugerido pensar as tomadas de decisão nos micro e macro lugares. Os membros da

CPA citam os relatórios de avaliação e fazem comparações com os relatórios de atividades desenvolvidas pela UNEMAT e mostram que decisões estão sendo tomadas pela gestão. Consideram que essas decisões estão no nível organizacional e estrutural e definem essas decisões como macros. As tomadas de decisão que fortalecem o processo de avaliação participativo devem acontecer nos micro-lugares, nas instâncias hierarquicamente inferiores à gestão maior. Esses micro-lugares estão entre a comunidade acadêmica e são eles que fortalecem a avaliação. Pode mudar a gestão, mas se as tomadas de decisão perpassam todos os lugares da universidade, a avaliação terá continuidade.

Isso é o que dá sentido a avaliação pra mim, trabalhar com a avaliação nos sentidos micros e macros, porque se você pegar, por exemplo, a UNEMAT da pesquisa de 2003 e o relatório que foi publicado agora no seminário, você tem uma outra UNEMAT é basicamente uma tomada de decisão da gestão. Você tem toda uma decisão política de expansão, política dessa gestão que está aí, não dá para negar isso, mas isto está intimamente ligado a avaliação também. (CPA 4GF)

Eu vejo que há um diferencial já pelo tanto de interferência de participação nos campi, em cada departamento, a divulgação, a tentativa de sensibilização, talvez mostrar a cara, está lá junto com a comunidade dizendo, pode até não ter atingido por sido várias, mas pelo menos foi bastante, não sei se a palavra poderia ser convencido, mas foi feito uma divulgação, foi feito uma busca de participação. Talvez a necessidade agora é de que isso seja realmente significativo para todo mundo, porque o resultado disso, ele tem que aparecer. (CPA 3GF)

Não se vê resultado com a avaliação, então o que precisa realmente são as tomadas de decisão, é preciso está dizendo que em função da avaliação nós fizemos isso, isso e isso. Porque a comunidade em si não percebe isso como resultado da avaliação, por exemplo: a qualificação e houve um crescimento enorme mesmo quanto a questão física da instituição, bibliotecas, em tudo você vê que está tendo uma melhora crescente em todos os campi. Agora isso de repente, os professores, alunos, funcionários podem não perceber isso como resultado da avaliação. (CPA 3GF)

(...) mas sobre essa tomada de decisão, eu acredito mais na avaliação nesse sentido, começa nos micro-lugares, e eu acredito que seria muito significativo, de ouvir o aluno, sistematizar as decisões, sistematizar as ações, reavaliar as ações. (CPA 4GF)

Então, será que tomada de decisão também está ligada a participação? Eu acho bastante interessante essa questão da tomada de decisão da gestão, isto faz parte do processo de quem está a frente de uma instituição para gerir essa instituição, mas essa tomada de decisão, eu acredito mais na avaliação nesse sentido, começa nos micro-lugares. (CPA 4GF)

Entender a avaliação como parte integrante da Política Institucional implica aproximá-la do Planejamento da instituição. As tomadas de decisão são decorrentes de um planejamento e, por isso, a integração planejamento/avaliação é fundamental para que os resultados da avaliação implementem os processos de tomadas de decisão. Um membro do grupo focal da CPA menciona essa dificuldade existente na UNEMAT que pode ser propulsora da não-tomada de decisão em

função dos resultados da avaliação. Vejamos a fala a seguir que, apesar de ser apenas de um sujeito, é importante ser mencionada.

Então eu acho que o que nós devemos definir é que avaliar é preciso, se navegar é preciso avaliar também é preciso, mas também é interessante saber que eu tenho que ta apostando nisso. E aí é preciso conhecer o PDI e o PPI da instituição, eu tenho que está aproximando o mais real possível a instituição do seu projeto pedagógico e do seu projeto de desempenho institucional. (CPA 1GF)

Grupo focal dos funcionários

Necessidade de continuidade do processo de avaliação institucional

Este grupo faz muitas críticas seguidas de sugestões ao processo de avaliação, mas não indica que o processo deva acabar. Ainda vê na avaliação um instrumento em que poderá dar suas opiniões. Assim, demonstra que o processo de avaliação é muito importante, mas, acredita que a instituição precisa dar mais valor para a avaliação institucional. E tece uma série de críticas acompanhadas de sugestões, conforme lemos nas falas abaixo.

Bom, quanto a avaliação é um processo que deve ser continuado, até porque quando se avalia é para ver que pontos tem que ser melhorado, mas também, acho que deve ser dado mais valor a essa (mostra para o relatório da coleta de dados de 2002), divulgando mais (...), porque é tão importante participar, envolve a vida acadêmica. (func 6GF)

(...) deveria ter uma elaboração melhor das questões. Acho que todo mundo devia fazer isso que hoje nós estamos fazendo aqui, analisando a avaliação da instituição, nós participamos dessa última, mas das anteriores nós não participamos. (func 3GF)

(...) Eu acho que parar não pode, até porque o orçamento da UNEMAT é feito com base em dados, deficiência de setores, a partir daqui se faz planejamentos mais sérios. Deve ser melhorado o processo, ou seja estudado formas de melhorar a avaliação, como a pesquisa que a senhora ta fazendo.(func 3GF)

Grupo focal dos gestores (chefes de Departamentos)

Necessidade de estabelecer a ponte entre diagnóstico da avaliação e a prática

Para os participantes do grupo dos chefes de departamento tornar significativos os resultados para as tomadas de decisão é um desafio. Até acreditam que a avaliação tem muitos dados produzidos durante sua história, mas o difícil é perceber na ponta as alterações. Demonstram a sensação quase que de impotência diante da questão. Acreditam que os problemas estão sendo detectados, mas, no entanto, há uma dificuldade em estabelecer essa “ponte” entre o diagnóstico feito e as ações concretas, na prática. E, ainda, questionam: “Será isso cultural? (...) É um problema das práticas?”

Afirmam que não será por decreto que essas mudanças acontecerão. Enfim, dizem que é preciso acionar mecanismos para que na ponta o resultado apareça. Alguns mencionam que sem imposição as “coisas ficam soltas”, mas é lembrado pelo grupo que já existem as normatizações, a avaliação institucional já é obrigatória, ela serve como instrumento para credenciamento dos cursos e da universidade, mas mesmo assim, o problema das tomadas de decisão ainda não foi solucionado. Depois de tantos questionamentos e buscas por respostas, chegaram à conclusão de que a questão analisada é extremamente complexa e que somente uma ação transformadora pode dar conta desse problema.

Das questões que você apresentou sobre a opinião da comunidade, tem uma série de questões importantes, mas pra mim, a que me chamou mais a atenção é essa questão é a razão que faz com que a gente compreenda porque a partir de determinados resultados, a partir de determinadas observações na ponta você não percebe as alterações, ou seja, a sensação que fica parece que é isso, você vê que o diagnóstico está feito, os problemas estão detectados, mas, no entanto há uma dificuldade em estabelecer essa ponte entre o diagnóstico feito e ações concretas na prática. (Gestor 2GF)

Olha eu realmente, estou certo de que, digamos, esse é um problema até de longas datas, (...) quer dizer, a onde está o entrave? Será que é uma questão cultural? Até vendo pela ótica da história, será que o problema está nas práticas? Porque determinadas práticas, determinadas formas de relacionamentos, maneiras de procedimentos, eu pelo menos, vejo isso cada vez mais claro, não há decreto institucional, não há portaria que consiga, porque digamos você tem que acionar mecanismos pra que na ponta esse resultado apareça...(Gestor 2GF)

Não é por imposição, não sendo por imposição as coisas ficam mais soltas. (gestor 1GF)

Mesmo com essas normatizações que existem nós continuamos tendo o problema. Olha é uma pergunta...Essa daqui, vou te falar...é um desafio, eu estou até fazendo um exercício tentando colocar as idéias no lugar, mas pra mim é a mais complexa. (...) Eu realmente fico pensando nessa perspectiva, nas questões das práticas e na questão cultural que realmente de alguma maneira impedem, limita essa capacidade de ação concreta, ou seja, o que seria uma ação transformadora, é uma ação contínua...(gestor 2GF)

Necessidade de uma ação transformadora para tornar a avaliação uma ação concreta

Tornar os resultados da avaliação significativos para as tomadas de decisão é um desafio. Essa é uma questão que não perpassa apenas pelo processo de avaliação, mas pelas ações diárias. O grupo menciona que para vencer esse desafio é preciso instituir novas formas de pensar e agir dos profissionais que atuam na instituição. É preciso que haja uma ação transformadora. Mesmo assumindo as dificuldades para que isso ocorra, existe uma esperança, o que faz com que todos ainda busquem as possibilidades. Os exemplos mencionados nas vozes demonstram como é tensionante lidar com a avaliação. Os membros mencionam que até nas reuniões em que se propõe a avaliação paira um mal estar que afasta as pessoas uma das outras e das discussões.

(...) só a questão de você ser avaliado já é algo complexo. Eu me lembro, agora muito vagamente, não me lembro detalhes. Mas eu me lembro que quando fomentava, ou quando alguém levantava no departamento a possibilidade de uma eventual avaliação externa a partir de um diagnóstico interno que alimentaria, enfim, a instituição sendo avaliada, a auto-avaliação, mas somada a isso também uma avaliação externa, não na questão de ficar mensurando, mas de dar sugestões, contribuições, dizendo: Olha a avaliação de vocês está dessa forma, poderia estar acrescentando isso. Olha só isso nas reuniões já dava o curto circuito (gesticulando com as mãos como se travasse duas forças), um certo mal estar pairava, sabe.(Gestor 2GF)

O grupo fala que é necessário uma ação transformadora no nível das relações humanas. Demonstra com exemplos claros como essas relações estão permeadas pelas vaidades individuais, pelo egoísmo, pela desconfiança e insegurança em relação ao outro. Chegam a colocar essas relações muitas vezes de amor e ódio. Nessas relações não terão sucesso as práticas de grupo, que necessitam de discussões e críticas, pois estas são colocadas no campo da pessoalidade e não no campo profissional e institucional. Citam essas divergências até no campo teórico impedindo a produção do conhecimento universal. Por isso, mencionam que a ação transformadora começa pela profissionalização das relações.

Segundo os participantes, para que haja essa ação transformadora é preciso profissionalizar as relações entre as pessoas. É necessário investir nos relacionamentos interpessoais buscando de forma harmônica trabalhar com a diversidade. Nesse sentido, os jogos de interesses, a competição, as vaidades, os interesses pessoais devem dar lugar aos interesses institucionais. O campo da pessoalidade numa universidade impede a produção do conhecimento a partir de discussões coletivas, impede o crescimento institucional na medida em que o crescimento está voltado para o individual; a contribuição da universidade com as mudanças sociais fica prejudicada na medida em que ela não consegue essa mudança dentro da própria instituição, que na prática está sustentando os princípios do mercado.

Olha, eu vejo possibilidades somente numa ação transformadora, porque se a gente disser que não vê, praticamente eu estou jogando a toalha. (...) (gestor 2GF)

Mas eu penso o seguinte a questão da ação transformadora é possível com algumas dores do parto porque essa questão dos pares é complicada, é uma relação muitas vezes de amor e ódio, (...) é a questão do relacionamento humano, que passa por aí e eu só vejo um caminho, quer dizer um caminho não, mas um dos caminhos é cada vez mais a gente tentar de alguma maneira profissionalizarmos as relações. Convivemos com isso o tempo todo, as pessoas acham que a avaliação pode ser pessoal. Aí você entra num campo movediço complicado..(gestor 2GF)

Exatamente, eu não vou nem ouvir, por exemplo, se você cita um autor na sua pesquisa que eu não gosto, eu fecho o caderno, peço licença e vou saindo (gesticulando), a pessoa não tem nada para resolver, mas diz que tem alguma coisa para resolver e vai embora, porque entende que aquele ali não é o referencial dele. E não é assim, precisamos discutir. (Gestor 3GF)

A universidade é o espaço da liberdade, da discussão, do debate, etc, etc e aí não discute e esse quadro vai se agravando, as pessoas vão ganhando mais proximidades com esses autores aí que vira um...vocês tão entendendo? Aí essa questão da ação transformadora, como que você otimiza isso quando você estabelece esse clima de disputa, eu penso assim, uma das possibilidades, uma das formas, o que eu observo, o que eu percebo é a questão da profissionalização, como eu falei, das relações, o que é institucional é institucional, o que é profissional é profissional, isso tem que ter um campo bem específico, tem que separar (...) (gestor 2GF)

(...) você pode ter as suas diferenças, etc, isso é do ser humano, mas é o curso que tem que ser pensado, vamos discutir o curso...(gestor 1GF)...

Necessidade de superação do clima de disputas, interesses individuais entre os sujeitos

Como mencionado anteriormente há uma constatação nas falas de um clima de disputa existente no meio acadêmico. As vozes apontam que há uma competição entre as pessoas e as discussões não são pelo interesse coletivo ou institucional, mas pelos interesses pessoais e individuais o que causa muitas divergências. Esses princípios, segundo o grupo, impedem o fortalecimento da Avaliação Institucional participativa. O grupo demonstra que essa é uma questão difícil de resolver, ou seja, detecta o problema, contudo, não conseguem vislumbrar soluções rápidas, mas estão em busca delas.

Sobre essa questão do que acontece no departamento, realmente o que falta, só para resumir tudo isso, é essa harmonia dentro dos departamentos,...) mas o que está muito presente em todos os departamentos de um modo geral que eu vejo, é muito a questão de interesses é isso que faz essa divergência, interesses individuais e isso prejudica também o processo de avaliação.(Gestor 3GF)

Mas por que? Por causa dessa questão de interesses individual faz com que não ocorra essa harmonia, uma coisa que eu acho que a gente deveria está deixando lá fora é a questão do interesse pessoal, individual..(gestor 3GF)

Trabalhar com o profissional (gestor 1GF)

Necessidade de divulgação dos resultados de forma sintetizada

Um problema levantado pelo grupo que pode contribuir para a não-implementação de ações a partir dos resultados é o fato de os dados diagnosticados pela avaliação serem divulgados de forma bruta, ou seja, são apresentados relatórios densos, sem análises interpretativas. Segundo o grupo, esse tipo de informação não motiva o leitor já que todos se encontram atarefados com suas atividades diárias. Dessa forma, seria interessante que a Comissão Própria de Avaliação relacionasse os pontos prioritários dos dados diagnosticados e passasse para a comunidade acadêmica apenas essa síntese, caso alguém se interesse pelos dados brutos deve procurar a Comissão que os disponibilizará.

(...) Ou seja, se você tem uma avaliação, detecta o problema, mas não há transformação é porque você tem aí um curto circuito. Mas aí no caso isso tem que ser divulgado ainda que de forma bastante sucinta, porque pra mim quando se faz documentos extremamente densos, isso já dá uma (gesticulando com as mãos em forma de rejeição) dá uma esparramada, é difícil de ler, já olha e diz: tá muito comprido isso aqui. Acho que tem ser feito em uma lauda, quase que aquela linguagem telegráfica. (gestor 2GF)

Você quer dizer o repasse das informações ser o mais enxuto possível. (gestor 1GF)

Sim, o mais enxuto possível e poucas palavras e sintetizar aquilo que o diagnóstico aponta como o mais grave em termos de problemas da instituição que faz com que ela de alguma forma não dê esse salto (...) (gestor 2GF)

Necessidade de sair do nível do discurso sobre a avaliação institucional para a prática das tomadas de decisão

É levantada uma problemática que, segundo as falas, perpassa por todos os setores e unidades da universidade. São realizadas em todos os departamentos reuniões com professores ou eventos como seminários, encontros, semanas pedagógicas, etc, nos quais são discutidas as dificuldades de cada curso e da universidade. Para o grupo dos gestores, são reuniões boas, com muitas opiniões e sugestões, há uma demonstração de ânimo das pessoas para que a mudança aconteça. O fato é que ao sair das reuniões, as discussões não se tornam práticas. Parece haver um esquecimento do que foi discutido e bastam poucos dias para todos voltarem à rotina como se nada tivesse discutido. Observa-se, portanto, que as questões das ações concretas, das práticas, das tomadas de decisão não são um desafio apenas no processo de avaliação institucional. Para o grupo, esse é um dos problemas mais difíceis que a universidade enfrenta.

É difícil sabe? mas na hora da reunião você escuta sugestões, você conversa, mas na hora que sai dali, parece que você nem conversou nada sobre aquilo. É muito difícil. (todos sorrindo), é verdade...na hora que está ali, todos dizem: vamos fazer, vamos acontecer, não sei o que, não sei o que...se você entrar dois dias depois na sala de aula e perguntar para os alunos, eles não estão nem por dentro, o professor não falou nada. Então, é difícil o exercício daquela conversa. (gestor 1GF)

A constatação feita pelo grupo, de que as pessoas têm aversão por avaliação, não é apenas em relação à avaliação institucional, mas em qualquer situação em que está posta a avaliação, ou seja, acontece em todos os níveis seja de aprendizagem, institucional ou de sistema. É citada nas falas, como exemplo, a avaliação de desempenho profissional, para fins de progressão na carreira. Fica claro que as concepções de avaliação como medida permeiam todos os níveis desse processo. Como afirma um dos gestores:

(...) Todos acham importante realizar a avaliação, mas na hora da prática nada acontece. Mas todo mundo pensa que é importante. Também lá no departamento acho que não é diferente dessa pesquisa, na hora que se fala em avaliação todo mundo acha importante, mas na hora de ser avaliado, de pensar o próprio trabalho, as vezes a gente entra em contradição também. (Gestor 4GF)

Quando se fala em avaliação há uma aversão mesmo, tanto por parte dos docentes como discentes. (Gestor 4GF)

O grupo evidencia que essa contradição em que todos crêem na importância da avaliação, mas que na prática não se sustenta, pode estar relacionada com as dificuldades que as pessoas têm para aceitar críticas. Mesmo que estas críticas sejam para o crescimento do outro, o primeiro momento caracteriza-se pela rejeição, resistência e aversão.

O departamento de Letras passa pelas mesmas dificuldades, eu falaria que em relação a avaliação é uma questão cultural, uma aversão mesmo. Quando se fala em avaliação há uma aversão tanto por parte dos docentes como discentes.(...)Então eu acho que a avaliação, apesar de ser entre aspas “uma discussão velha”, não acontece. É algo muito interessante, você trabalhando com a avaliação da avaliação. Considero muitíssimo complicado, porque eu me lembro desde que entrei nessa instituição eu já participei tanto de grupo de estudo sobre avaliação, de estudos, de leituras, de fotocópias e realmente dessa mudança esperada eu não vi acontecer, nem comigo mesmo.(gestor 4GF)

Na prática não se fez nada. (gestor 3GF)

Então eu fico achando que esse processo de avaliação, que já tem dez anos, parece que não está surtindo o efeito esperado nos departamentos, quer dizer no departamento, porque eu não posso falar pelos outros e nem só no departamento, mas o que aparenta ser (gestor 4GF)

Mas todo mundo pensa que é importante, também lá no departamento acha que não é diferente dessa pesquisa, na hora que se fala em avaliação todo mundo acha importante, mas na hora de ser avaliado, de pensar o próprio trabalho, as vezes a gente entra em contradição também. (gestor 4GF)

Tem um professor que diz uma frase muito interessante: crítica no Brasil é ofensa. Então começa por aí, a crítica de uma maneira geral, quer dizer que os espíritos ficam todos armados, e a avaliação de alguma coisa ela gera uma crítica.(...).(gestor 2GF)

5.3 - Análises das evidências

Analisando as categorias evidenciadas nas discussões com os grupos focais, constatamos que das causalidades propulsoras da pouca utilização dos resultados no processo de avaliação institucional, a classe predominante foi o fato de a comunidade acadêmica conceber a avaliação como punição, uma vez que permeiam o processo de avaliação institucional participativo, resquícios de um processo histórico e cultural, o qual concebe a avaliação como punição. A avaliação, assim pensada, tem o sentido da crítica negativa, cuja finalidade é prejudicar o outro, não há abertura para a crítica como ponto de melhorias.

Os participantes mencionaram várias vezes a necessidade de criar uma cultura de avaliação participativa, mas percebe-se que ainda existe um medo, consequência de práticas vivenciadas anteriormente. Há uma hierarquia de poder estabelecida no meio acadêmico, isto é, uma reprodução do poder hierarquizado fora dos espaços acadêmicos. Quando falamos de espaço externo, nos referimos aos espaços escolares, sociais, políticos, religiosos, etc, onde convivemos cotidianamente. Esses espaços obedecem a uma hierarquia e desde a infância convivemos com ela e somos moldados a fim de aceitá-la. O olhar de quem está subordinado é de desconfiança. Iniciamos essa tese apresentando no capítulo 1 a constituição do campo da avaliação, parafraseamos Marx para dizer que estamos construindo o campo da avaliação usando as roupagens antigas. É preciso desvencilharmos das velhas roupagens, dos conceitos que nos moldaram.

As outras duas classes que apareceram em todos os grupos foram a resistência institucional ligada aos temores na repercussão dos resultados e o clima institucional com pouco espaço organizado para promover a participação dos sujeitos. Há um desejo demonstrado pela comunidade acadêmica em participar das decisões da universidade, mas ainda existe pouco espaço organizado em que essa comunidade possa exercer o seu direito de participação coletiva. Existe um discurso, o princípio da participação e da democracia está presente nas falas, nos projetos, porém, na prática, ainda, é muito incipiente. É preciso aprender a participar, e só aprendemos a participar participando. Assim, é necessário enfrentar os conflitos e as tensões e produzir os espaços, nos quais, as pessoas possam se encontrar frente a frente e defender seus posicionamentos. Essa não é uma prática muito tranqüila, mas necessária para fortalecer a avaliação participativa.

Os conflitos e tensões presentes nos espaços de discussão levam as pessoas a não se envolver, a não participar e a resistir no sentido de “fugir” dos conflitos. Essa constatação está evidenciada na pesquisa quando os sujeitos apontam a existência de uma resistência institucional. E quando os participantes dos grupos dizem “institucional”, referem-se a todos e a todas as instâncias, são ações coletivas, que fazem parte da política da instituição. Há uma resistência em não colocar na prática a avaliação como política institucional. Isso acontece por causa do significado e dos sentidos que são atribuídos à avaliação.

A avaliação significa expor-se, colocar-se do avesso, é ser visto pelo outro como o outro vê. É o olhar do outro sobre o outro. Esse olhar do outro causa medo, desconfiança e insegurança.

Nesse sentido, é melhor silenciar e resistir do que enfrentar os conflitos e as tensões. A consequência dessa desconfiança em relação ao outro é demonstrada pelo desinteresse em instituir espaços para discussão dos resultados da avaliação. As mazelas políticas, construídas em meio a um contexto de competição e individualismo, impedem que uma avaliação com o olhar do outro tenha êxito. Dessa forma, a atitude mais coerente com esses princípios é o silêncio e a resistência.

No plano da segunda categoria, encontramos no grupo dos professores a questão da punição, da resistência e da descrença em relação à avaliação como consequência das práticas estabelecidas em sala de aula. “A resistência em relação a avaliação, começa na sala de aula” (prof. 1GF). A avaliação institucional dá direito ao aluno de questionar a prática do professor.

No grupo da CPA encontramos uma questão interessante sobre o SINAES. Os membros da CPA interpretam o SINAES como um Sistema, cujo eixo fundamental é a participação, contudo, acreditam que mesmo com a adequação do processo de avaliação ao SINAES, ainda não houve mudanças na concepção punitiva da avaliação.

Como Sistema, por um lado, o SINAES exerce a regulação, por outro, incentiva a avaliação participativa. A grande questão apontada é, em relação, à cultura de avaliação, a qual já está estabelecida nos espaços universitários e faz com que as práticas regulatórias sobressaiam e, assim, como o SINAES contempla, tanto os princípios emancipatórios, quanto os regulatórios, as práticas que sobressaem ainda são as regulatórias. Nesse caso, as pessoas abrem mão do seu protagonismo em função da regulação e ainda usam o Sistema como um mecanismo de defesa, mesmo que inconscientemente.

No grupo dos gestores, a questão mais discutida foi a presença dos princípios éticos do mercado nas atitudes dos profissionais, principalmente dos professores, como clima de disputa, vaidades teóricas, individualismo, competição, etc. E apresentam como superação somente uma ação transformadora, que provoca nos sujeitos mudanças no pensar, nas concepções e conseqüentemente nas práticas.

Percebemos que para os participantes dos grupos, a divulgação e a discussão dos resultados da avaliação não interessam a ninguém, porque as pessoas não estão dispostas a expor suas fragilidades. No entanto, é preciso uma discussão mais amadurecida para que haja aceitação dos pontos fracos como caminho para melhorias. Os resultados apontam a necessidade de mudar

as concepções em relação ao outro. Essa mudança não pode se dar por decreto ou determinação, mas por mudanças na forma de conceber a instituição, a educação, o outro e a própria avaliação.

Observamos na conclusão da pesquisa, que os resultados da avaliação institucional têm implementado tomadas de decisão, contudo, essas tomadas de decisões ocorrem em níveis diferentes. As tomadas de decisão que são implementadas estão no nível da organização e estrutura universitária. Por exemplo, os resultados apontam um índice reduzido de laboratórios ou outras deficiências na estrutura física, as providências para melhorar essa estrutura são tomadas. As tomadas de decisão que são raras ou inexistentes, estão no nível das mudanças significativas, como mudanças de concepção, de atitudes e de engendramento do sujeito participativo e ativo para propor inovações da prática.

Ainda podemos dizer, a partir das evidências dessa pesquisa, que existe participação, contudo, não é suficiente, levando em consideração os princípios da avaliação participativa. O nível da participação que encontramos, está na coleta dos dados, no momento de responder questionários, entrevistas, etc. Quando a comunidade é acessada para responder os instrumentos de pesquisa da avaliação existe grande participação, porém, a grande problemática está na participação da comunidade para analisar os resultados da avaliação, fazer as proposições e tornar esses resultados significativos para repensar a prática. Nesse nível, não encontramos muita participação. O problema da participação, portanto, incide na comunicação, na discussão dos resultados e nas tomadas de decisão significativas.

Observamos ainda, que a não-criação de espaços de discussão no meio universitário pode levar à não-tomada de decisão no nível das mudanças de concepções e práticas. Não existe um nível de participação da comunidade na construção das mudanças universitárias que a leve a se tornar co-responsável por elas. Isso não significa que não existem tomadas de decisão, elas existem no nível das estruturas organizacionais e talvez pedagógicas, mas não são decisões discutidas em conjunto com toda a comunidade. Existem mudanças na estrutura física, organizacional e administrativa, que são importantes, contudo, não existe mudança nos sujeitos, não há construção de novas subjetividades. O que faz com que cada um construa um caminho levando em consideração os seus próprios interesses e não os interesses coletivos e institucionais. Há um individualismo que leva cada um a caminhar para um lado.

Nesse sentido, observamos nas falas dos gestores, que os interesses deixam de ser institucional e passam a ser individuais ou de grupos. Dessa forma, não existe uma proposta

institucional construída coletivamente devido ao clima institucional com pouco espaço de discussão. Lembrando House, para que uma avaliação seja participativa, a comunidade deve dar a sua opinião desde a elaboração do projeto e todas as ações devem ser firmadas como uma negociação.

Essas evidências nos levam à constatação de que, existe na instituição um movimento que está girando ao contrário dos princípios da avaliação institucional participativa e que tem constituído seus limites. Esse movimento vai tornando-se cada vez mais tensionante na medida em que a avaliação participativa vai para um lado e as práticas institucionais vão para o outro lado. São forças opostas que impedem o fortalecimento dos princípios da avaliação participativa nos espaços da universidade. No próximo capítulo, discutiremos esses movimentos como entraves e os desafios para a construção das possibilidades.

CAPÍTULO 6 – DOS ENTRAVES ÀS POSSIBILIDADES: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
Raul Seixas

Finalmente, apresentaremos os movimentos presentes nos espaços universitários que giram contrários aos princípios da avaliação institucional participativa, os quais provocam tensões e conflitos e constituem entraves que precisam ser enfrentados, para enfim, traçarmos as possibilidades e fortalecermos a avaliação participativa como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão no contexto da universidade. Nas palavras dos sujeitos pesquisados, analisaremos os entraves no processo de avaliação, os quais impedem estabelecer a ponte entre o diagnóstico e a prática, ou seja, estamos buscando as causas do curto circuito entre os resultados e as tomadas de decisão.

Não temos a pretensão de resolver os problemas detectados, mas construir pistas que possam contribuir para que os resultados da avaliação tenham sentidos e efeitos que levem a comunidade acadêmica a desenvolver o exercício da participação.

Retomando as discussões teóricas e a pesquisa realizada, podemos afirmar que o campo da avaliação está em construção, ou seja, já existe uma caminhada percorrida, uma trajetória que vem constituindo-se ao longo da história entre erros e acertos. Esse caminho percorrido pela avaliação precisa ser constantemente avaliado pelos diversos olhares a fim de fortalecer a avaliação institucional participativa, que precisa ser recuperada no processo. Nessa pesquisa, lançamos um olhar crítico sobre o processo de avaliação da UNEMAT. Não desenvolvemos a crítica pela crítica, mas a crítica que constrói a qualidade necessária para desencadearmos nos espaços universitários a avaliação participativa.

Consideramos como o maior avanço no processo da avaliação a necessidade demonstrada pela comunidade acadêmica de continuidade do processo. Observamos a existência de um conflito, por um lado as pessoas concebem a avaliação como instrumento que contribui para a melhoria das ações, por outro não acreditam que na prática a avaliação sustentada pelos princípios da não-punição e da não-premiação tenha êxito. Essa descrença é consequência da história vivenciada. Se a experiência de avaliação vivenciada pelos sujeitos desde o início da

escolarização foi de um processo que serve para aprovar ou reprovar, medir, classificar, etc, fica difícil acreditar em algo diferente num espaço de tempo histórico tão polissêmico. Assim, a concepção de avaliação como instrumento de mudanças de concepções e de práticas fica como um ideal a ser conquistado.

Esse paradoxo desencadeia uma reflexão sobre os processos de avaliação e não sobre a sua importância como potencializadora de mudanças. Existe um ideal a ser conquistado. Consideramos o ideal como a utopística descrita por Bauman e a utopia descrita por Santos, mencionadas nos capítulos anteriores. A Utopia é a vislumbração do possível e deve ser conquistada em conjunto. A utopística é um conceito utilizado por Wallerstein e significa o exame sério de alternativas históricas em termos de um juízo sobre a racionalidade material dos possíveis sistemas históricos alternativos. (Freitas, 2005a, p.41). É o sonho que se torna realidade porque é um sonho que se sonha em conjunto.

6.1 - Análises dos Entraves

Os entraves encontrados no processo de avaliação são propulsores das causalidades que levam o conflito entre o que se pensa da avaliação e o que se faz. Como apontado nas falas, existe um curto circuito entre os resultados e as tomadas de decisão. A comunidade acadêmica aponta que o maior desafio da avaliação é tornar os resultados significativos aos processos de tomadas de decisão. É preciso construir uma ponte entre os resultados da avaliação e as tomadas de decisão que geram novos sujeitos e conseqüentemente novas práticas.

Apresentamos a seguir os entraves evidenciados no processo de avaliação como conseqüência de uma cultura de regulação presente nos espaços da universidade que agem como forças contrárias aos princípios da participação. Esses entraves classificam-se em: políticos, metodológicos, éticos, intersubjetivos e histórico-culturais. Salientamos que essa classificação é apenas para melhor apresentação didático-metodológica e não para fragmentação. Existe uma imbricação entre os entraves apresentados, que acontecem, simultaneamente, em um mesmo espaço e tempo, envolvem os mesmos sujeitos e, portanto, as análises dos mesmos são complementares e há um entrelaçamento na tessitura dos efeitos e dos sentidos da avaliação.

Vejamos a seguir o quadro resumo:

Quadro 21 – Síntese dos entraves encontrados no processo de A.I da UNEMAT

ENTRAVES	
POLÍTICOS	-Resistência institucional (silenciamento frente aos resultados) -Relações de poder. -Avaliação como atendimento legal. - SINAES – integra emancipação/regulação e devido à cultura da regulação e às relações históricas estabelecidas entre estado e universidade está sobressaindo a regulação. -Clima institucional com pouco espaço de discussão.
METODOLÓGICOS	- Curto circuito entre avaliação e tomadas de decisão. -Relatórios construídos para autorização e reconhecimento. -CPA prioriza repasse de resultados para os gestores. -Resultados repassados brutos, densos. -Questionários longos. -Questões repetitivas
ÉTICOS	-Individualismo -Competição -Ética do mercado, -Interesses pessoais e não institucionais. - Clima de disputa.
INTERSUBJETIVOS	-Não aceitação do outro como capaz de avaliar. -Medo de punição -Dificuldades em receber críticas. -Falta profissionalização nas relações interpessoais; clima de disputa. -Vaidades individuais, egoísmo, desconfiança e insegurança em relação ao outro,
HISTÓRICO-CULTURAIS	-Construção histórica dos sujeitos. -Resquícios históricos da avaliação como medição, classificação e punição, que começa no nível da sala de aula e perpassa o nível institucional e de sistema.

Fonte: Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos

Entraves políticos

Como entraves políticos, foram evidenciados a resistência institucional, o clima institucional com pouco espaço de discussão, as relações de poder, a avaliação como cumprimento à determinação legal para reconhecimento de cursos e as formas práticas de operacionalização do SINAES que, muitas vezes, está sendo priorizado o viés da regulação em razão de uma cultura já estabelecida nos espaços universitários, construída ao longo dos anos nas relações entre o Estado e a universidade.

Analizamos a resistência institucional como um silenciamento frente à avaliação institucional. No caso da UNEMAT, esse silenciamento ocorre de forma mais acentuada na fase de divulgação e discussão dos resultados. As vozes foram silenciadas em decorrência da cultura de poder estabelecida ao longo da história. As resistências, os bloqueios, os traumas, o silêncio e os silenciamentos frente ao processo de avaliação institucional são construções históricas.

Bauman (2001, p.23) inicia uma discussão sobre emancipação e cita Herbert Marcuse, quando reclamava: “Em relação a hoje e à nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história, porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem...” Lembramos a questão que os filósofos já levantaram no passado: O povo quer ser livre? Estamos como os homens da caverna, vivendo pelas sombras, com medo de ver as luzes. Não é fácil sair dessa condição, mas é preciso.

Freitas discutindo a lógica da escola e a lógica da avaliação, mostra que fomos engendrados por uma ordem econômica, social e cultural que já está estabelecida. Ir contra esta ordem é uma escolha difícil, que só é possível com resistência.

Enfim, a “forma escola” constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica, é no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas com resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites. (FREITAS, 2003, p. 35).

Lembramos, ainda, Santos quando discute a emancipação, mostra que os silenciamentos são produzidos e aponta como grande desafio fazer falar o silêncio sem que ele fale a linguagem hegemônica, e continua dizendo:

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. (SANTOS, 2000, p. 30).

O que Santos (2004 p 777 – 813), denomina de sociologia das ausências, são os pequenos grupos de resistência que vão emergindo na sociedade, que propõem ações antiautoritárias e contra-hegemônicas. Para Santos, uma das alternativas consiste em tirar esses grupos da ausência, do anonimato e dar vozes, torná-los conhecidos, pois a linguagem desses grupos é contra-hegemônica. Não se espera que as alternativas de emancipação venham emergir apenas das Políticas Públicas, de governos, etc, mas de pequenos grupos que vão surgindo nos diversos lugares e fazendo a diferença social.

É, por isso, que acreditamos na avaliação institucional participativa que cada instituição constrói. Idéias inovadoras surgirão. Nesse sentido, defendemos que cada universidade precisa construir seu processo de avaliação institucional de forma participativa, elaborando os acordos e

fazendo as negociações desde a construção da proposta, o que despertará na comunidade acadêmica uma co-responsabilidade pela elaboração e pela execução.

Não querer ver o resultado da avaliação e/ou não comunicá-lo à comunidade acadêmica é uma forma de censura. Para conquistar a avaliação participativa é preciso vencer os silêncios que é uma forma de resistência frente ao processo de avaliação participativa. Para isso, faz-se 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 criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. Não basta criar propostas inovadoras, como o PAIUB, o SINAES e outras que poderão surgir se as pessoas que vão operacionalizá-las ainda não se apropriaram das concepções e princípios da proposta.

Nesse sentido, é preciso questionar as formas de avaliação que estamos na prática desenvolvendo nas universidades. Seriam elas entrave para o processo de avaliação participativa? Os princípios e as concepções do PAIUB e também do SINAES priorizam a avaliação construída pela instituição de forma participativa, mas por outro lado, enquanto Sistema, o SINAES também faz a regulação como um direito que lhe cabe. A questão está nas formas de operacionalização da proposta nos espaços das universidades. Como a comunidade está interpretando o SINAES e como está operacionalizando-o? A cultura estabelecida nos espaços da universidade, ainda, prioriza a regulação, isso porque na prática a avaliação continua sendo vista como punição.

A cultura estabelecida nos espaços escolares é proprietária de uma cultura que está impregnada na sociedade e de um modo geral engendra nos sujeitos as atitudes competitivas, classificatórias, individualistas. Essas concepções geram concepções punitivas ou premiativas nos processos de avaliação. Dessa forma, observamos que o clima institucional com pouco espaço de discussão é um entrave para o sucesso da avaliação participativa

Além do clima institucional com pouco espaço de discussão, ainda observamos que a cultura estabelecida nas relações Estado/universidade ao longo da história tem se dado de forma autoritária. Os rumos da universidade eram decididos “de cima para baixo”, sem discussão, mas por imposição. Essas relações de poder construídas histórica e culturalmente impedem que qualquer Política Pública construída pelo Estado, no primeiro momento, tenha total aceitabilidade. Ainda há uma desconfiança da universidade em relação ao Estado. Nesse sentido, a lógica do SINAES ou de qualquer outra proposta participativa que tenha a marca do Estado,

acaba sendo invertida, na prática a instituição prioriza o viés da regulação em detrimento da participação, em razão da desconfiança construída histórica e culturalmente.

Nesse contexto, o sentido da avaliação passa a ser o cumprimento às determinações legais e à construção de relatórios para autorização e credenciamento dos cursos e da universidade, mesmo que essas atitudes sejam inconscientes. As discussões com a comunidade acadêmica ficam em segundo plano, quem sabe, se der tempo. É de responsabilidade da instituição, escolher a forma de participação no SINAES. Nesse sentido, a comunidade deve escolher os princípios da democracia participativa e inverter essa lógica perversa regulatória pela lógica emancipatória.

As concepções de avaliação dos sujeitos até parecem sustentar a participação, mas a cultura da avaliação punitiva ainda sustenta a prática. O mesmo acontece com as propostas de avaliação como o SINAES, as concepções e os princípios são participativos, mas as pessoas que vão desenvolver essas propostas precisam estar engendradas por essas concepções.

Essa prática da avaliação punitiva que, ainda, sustenta os processos de avaliação pode dever-se às relações de poder que estão estabelecidas nos espaços da universidade. Lembramos de um fato que ocorreu 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 pelas relações 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), 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. "O poder e as decisões se concentram nos avaliadores e índices do governo central". (House, 2000, p.140). Ainda podem acontecer nas relações que se estabelecem internamente nas instituições entre reitor e comunidade acadêmica, pró-reitores e funcionários, chefes de departamento e professores e até na relação professor/aluno. Reafirmamos com House, que onde há concentração de poder, os interesses da avaliação são especiais, cumprem fins de verificar eficiência, eficácia e produtividade.

O segundo enfoque apresenta a difusão de poder. Para House, a difusão de poder está mais presente nos modelos de avaliação democráticos, como nos modelos de avaliação propostos por MacDonald, que já apresentamos no primeiro capítulo.

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 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. (HOUSE, 2000, p.140)

Neste caso, o poder não se concentra nas mãos de um ou de alguns, mas está permeado 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.

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 e, portanto, precisam ser respeitadas tanto pelos avaliados quanto 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 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 às 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.

Nesse contexto, voltamos a afirmar que os resultados precisam ser comunicados à comunidade para que ela tenha condições de fazer proposições e inferir nos processos de tomadas

de decisão. Esses acordos tanto na elaboração e na execução como nas tomadas de decisão, só podem ser firmados quando a avaliação é participativa.

Entraves metodológicos

Os entraves metodológicos estão evidenciados nas vozes dos sujeitos que participaram dos grupos focais como: curto circuito entre resultados e tomadas de decisão; relatórios construídos para encaminhamento de autorização, credenciamento e reconhecimento dos cursos e da universidade; instrumentos de pesquisa longos e densos; CPA inverte a lógica metodológica da participação e encaminha os resultados aos gestores para posteriormente serem repassados aos alunos, professores e funcionários.

Vimos no primeiro capítulo com Requena e outros teóricos o que é a avaliação institucional e como se processa tecnicamente. E ainda, neste mesmo capítulo com House as bases epistemológicas, políticas e éticas que sustentam os diversos enfoques de avaliação. Nesse sentido, podemos afirmar que o enfoque democrático, participativo e emancipatório de avaliação não se encerra na coleta de dados com um diagnóstico da realidade. Se não houve continuidade, a avaliação não aconteceu, houve apenas uma medição, um processo técnico necessário ao processo de avaliação. Os relatórios que indicam esse diagnóstico, metodologicamente, precisam ser discutidos com toda a comunidade a fim de descrever os pontos positivos e negativos e as proposições para implementar as tomadas de decisões.

Um dos entraves metodológicos encontrados foi o fato de a CPA e os gestores priorizarem o encaminhamento dos relatórios com retorno dos dados para os órgãos superiores, já que a avaliação é condição legal para autorização e reconhecimento dos cursos e da universidade. Percebemos que, politicamente, a lógica metodológica da avaliação participativa está invertida. Nesse caso, os resultados passam pelos gestores, os quais encaminham aos órgãos superiores para tomadas de decisão e a comunidade é a última a tomar conhecimento ou nem toma conhecimento. Quando esses resultados chegam até a comunidade, às vezes estão desatualizados, de forma densa, complexa, uso de muitas estatísticas, gráficos, etc. que desestimula a leitura. O medo das sanções legais também se faz numa relação de poder. Esse não é um problema só da UNEMAT, mas de muitas universidades, sem querer generalizar.

Nesse sentido, parafraseando Dias Sobrinho, é preciso que o processo de avaliação seja politicamente legítimo e pedagogicamente competente. Se a escolha da concepção dos princípios

teóricos e epistemológicos para sustentar o processo de avaliação foi pela participação, democracia, igualdade, justiça, globalidade, responsabilidade social, não punição, é preciso que todo o processo seja coerente com esses princípios. Como vimos no primeiro capítulo, vários são os enfoques de avaliação. Conhecer esses enfoques e modalidades é necessário para fazermos escolhas e sermos coerentes com o que pensamos, fazemos e as consequências desse fazer.

Entraves éticos

Os entraves éticos se apresentam como a ética do mercado infiltrada nas ações dos sujeitos que fazem a universidade, como: individualismo, competição, interesses pessoais ou de grupos e não-institucionais.

Relembramos o contexto da globalização em que a universidade está inserida. Não vamos repetir esse contexto econômico, mas queremos enfatizar que a ordem que está estabelecida para a sociedade é da produtividade. Como já citamos Chauí (1999, p. 216) a qualidade que se busca nessa perspectiva econômica é produzir mais, em menos tempo e com o menor custo. Esses princípios estão infiltrados na política universitária. Enfatizamos que a qualidade que buscamos com a avaliação participativa é da qualidade negociada, proposta por Bondioli, que também só é possível no processo de avaliação participativa.

Segundo House (2000 p. 46), a filosofia do liberalismo, 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 e sancionados pelo Estado, o que passa a regular a sociedade e a vida dos cidadãos.

Nesta concepção filosófica, os modelos de avaliação também assumem a ética individualista e se assentam no mercado livre de idéias, em que os avaliadores "comprarão" 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)

Nesta questão da ética, House, em seu livro “avaliação ética e poder”, apresenta dois enfoques, que também já discutimos no primeiro capítulo. O primeiro enfoque é o objetivismo que está fundamentado numa concepção de educação que tem como função o treinamento, a técnica e a produção de conhecimento apenas para satisfazer necessidades dos indivíduos. Essa valorização extrema do indivíduo eticamente produz o individualismo e induz os valores de competitividade e acaba com as relações sociais cooperativas.

Nesse sentido, os sujeitos são trabalhados para obter sucesso individual, acumular bens materiais e valorizar o consumismo. A avaliação fundada nesta ética se preocupa com a eficiência, produtividade, êxito individual, *Ranking*, classificação, mensuração e o controle da qualidade. É uma avaliação que apenas verifica e fiscaliza.

O segundo enfoque é o subjetivismo, que está fundamentado numa educação que prioriza os valores da formação humana integral, tanto os valores técnicos (profissionalização), quanto os humanos (solidariedade, justiça social, cidadania, felicidade, respeito ao outro). Não se separa aqui técnica e ética. A educação deve promover com muita competência a técnica e a ampliação dos conhecimentos específicos enraizados na ética. Portanto, não se separa a técnica da ética.

A avaliação, neste princípio, prioriza os sujeitos, o que implica afirmar e reafirmar os princípios de justiça, equidade, cooperação e de cidadania. Dessa forma, a avaliação não pode estar voltada apenas para os instrumentos quantitativos, mensuráveis e comparáveis, mas deve utilizar metodologias que promovam discussões. É preciso entender que os dados tomam caráter qualitativo. Não basta dizer que um curso tem nota "A" ou "D" ou "E", ou 1, 10 ou 100 é preciso entender estes conceitos, fazer um estudo qualitativo dos dados. Não basta apontar as deficiências, é preciso interpretar as causalidades e acionar mecanismos para melhorias. É necessário instituir a ética do diálogo e o diálogo com bases éticas que recuperem os fins da avaliação.

Entraves intersubjetivos

Os entraves intersubjetivos foram evidenciados como conflitos nas relações entre os sujeitos, a não-aceitação do outro como alguém que também produz conhecimento; a desconfiança em relação ao outro; o medo de punição; as dificuldades em receber críticas, as vaidades individuais, o medo de como o outro vai usar os resultados da avaliação. Esses conflitos estão relacionados com os entraves anteriores e principalmente com os entraves éticos. As relações entre os sujeitos é consequência da ética que sustenta essas relações.

Segundo os participantes da pesquisa, é preciso que haja uma ação transformadora. E, para que haja, essa ação transformadora, é preciso profissionalizar as relações entre as pessoas. Nesse sentido, os jogos de interesses, a competição, as vaidades, os interesses pessoais devem dar lugar aos interesses institucionais, construídos coletivamente, regidos pelo compromisso social e pelo direito à educação de qualidade. O individualismo numa universidade impede a produção do conhecimento a partir de discussões coletivas e prejudica o crescimento institucional.

Observamos nesse entrave um conflito já explicitado no primeiro capítulo quando discutimos a reinvenção da emancipação. Freitas (2005) mostra que as consequências da ascensão tecnológica, a supremacia dos princípios de mercado, como o individualismo e a competição, trouxeram consequências gravíssimas nas relações humanas, que ele chama de virtualização das relações. As análises que fizemos nos capítulos anteriores nos levam a afirmar, que por um lado estamos diante de uma crise econômica do capital e por outro essa crise leva a uma crise existencial. Os sujeitos são produzidos para sobreviverem individualmente, abandonando cada vez mais os princípios humanos e éticos em detrimento dos princípios técnicos. É o mundo do “salve-se quem puder”. Perdemos o controle pelas nossas ações. “A regra tem sido a insegurança, o consumismo, a competição e a virtualização das relações” (Freitas, 2005, p. 91).

É preciso desenvolver o princípio do compromisso social em que o outro é reconhecido como outro numa relação de reciprocidade e complementaridade, isso só pode acontecer desenvolvendo a solidariedade, na qual as pessoas se sentem responsáveis pelas outras. O compromisso social leva à reflexão, ao pensar e à condução de um processo avaliativo democrático e participativo, porque é um processo que não tem “dono”, acontece nas relações intersubjetivas.

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.

Não dá para criar alternativas enclausuradas em nós mesmos. É por isso, que iniciamos a discussão desse capítulo com a epígrafe “sonho que se sonha só, é apenas sonho, mas sonho que sonha junto é realidade”.

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, na reciprocidade. Vencer o medo de estar aberto para críticas. Assim, o princípio da equidade passa pela coresponsabilidade, cooperação acadêmica, pela compreensão solidária, pela comunicação intersubjetiva.

Na avaliação participativa, vimos com Bourdieu que os conflitos fazem parte do processo de mudanças. Pensar como esse teórico, nos faz compreender o outro e as razões dos conflitos que existem nos espaços de discussões, pois nos espaços sociais estão presentes diferentes capitais simbólicos e culturais que caracterizam a individualidade, dependendo do contexto de cada um, como possibilidade de interação entre os sujeitos.

Assim, se queremos que os resultados da avaliação sejam instrumentos para desencadear mudanças de concepções, das práticas, de princípios e de atitudes é necessário proporcionar momentos de discussões, espaços participativos em que as pessoas vão ficar “cara a cara” com possibilidades para emitir opiniões, ouvir as opiniões dos outros, vivenciar conflitos, pensar, refletir e mudar. Esse processo é necessário para que haja mudanças.

A comunidade acadêmica aponta que somente uma ação transformadora é capaz de retirar o entrave que existe entre os resultados da avaliação e as tomadas de decisão. Essa ação transformadora passa pelas mudanças de princípios e concepções dos sujeitos. Segundo as falas dos participantes, só assim, as pessoas deixarão de agir pelos interesses individuais e agirão pelos interesses institucionais, ação que o grupo focal dos gestores chama de “profissionalizarmos as

relações”. Isso também só pode acontecer no processo de participação que para ocorrer precisa de tempo e espaço.

Entraves histórico/culturais

Evidenciamos como entraves histórico/culturais a presença da cultura da regulação nos espaços universitários que dificultam o fortalecimento das práticas emancipatórias. Atribuímos como causa a construção histórica dos sujeitos; os resquícios históricos da avaliação como medição, classificação e punição, que começa no nível da sala de aula e perpassa o nível institucional e de sistema.

Em termos de educação, nossa construção se deu no arcabouço da sociedade moderna. A escola é um artefato da sociedade moderna. No primeiro capítulo vimos que a avaliação começa com a escolarização. Os princípios que dão início à escolarização são os princípios de uma sociedade capitalista, que visam o lucro a partir do trabalho. A relação professor/aluno também estava permeada pela produtividade, pelo alcance dos resultados. Numa análise epistemológica um conhecimento válido era aquele que podia ser medido, mensurável. A modernidade foi considerada a era da matematização da ciência. Durante muitos anos vivemos 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).

A avaliação surge no contexto da sala de aula com esses princípios e migra também para a avaliação institucional e de sistema. 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. Como dizia Marx (1978, p.17) “a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

A avaliação institucional participativa com todos os seus entraves, muitos destes, conseqüências da cultura escolar, ainda apresenta-se como uma forma de resistência ao que está instituído como determinação autoritária do mercado, e por isso precisa ser fortalecida nos

espaços universitários. Repetimos com Freitas que os limites, as tensões não nos levam ao desânimo, mas nos alertam para a construção das possibilidades. A nossa tese fica fortalecida com Bourdieu, se queremos mudanças significativas é preciso enfrentar os conflitos e as tensões. É preciso compreender que os entraves políticos, metodológicos, éticos, humanos e históricos e culturais evidenciados nesta pesquisa são limites que precisam ser superados, o que não descaracteriza a avaliação institucional participativa como um dos instrumentos de reconstrução da emancipação nos espaços universitários.

As evidências apontam que as tensões são inerentes ao processo de mudanças, no entanto, é necessário buscar o enfretamento dos entraves ao invés do silenciamento. Nesse sentido, os resultados da avaliação institucional devem ser usados como estratégias de (re)organização de espaços de discussão, que promovam o diálogo, a discussão, a reflexão e as mudanças individuais, coletivas e institucionais. Para isso, é preciso desenvolver o exercício da participação. É necessário tornar a participação uma aprendizagem.

6.2 – Possibilidades e perspectivas: repensando as formas de participação

O ato de estimular o protagonismo de sujeitos ativos, através da avaliação institucional, pode produzir formas de democracia forte, vicejando em suas entranhas e espraiando-se pela sociedade. Através da avaliação, a universidade deve poder criar o direito pedagógico da inclusão, através da participação, para melhorar ou transformar a ordem existente. (LEITE, 2005, p. 128)

Discutimos no segundo capítulo a universidade nos tempos de globalização e apontamos a complexidade de funções que a ela está sendo imposta. A universidade deve atender às demandas sociais que além de diversas ainda são contraditórias, mas como instituição produtora de conhecimento não pode aceitar acriticamente as mudanças sociais, econômicas e culturais advindas da globalização. Cabe à universidade pensar criticamente essas mudanças levando em consideração a melhoria da qualidade de vida, o que implica desenvolver tecnicamente o conhecimento sustentado na ética. Para isso, deve inverter a cultura da regulação pela cultura da emancipação. Isso implica a construção de novas subjetividades/intersubjetividades que estejam dispostas a refletir e a usar na prática e não apenas no discurso o conhecimento-emancipação.

Corroboramos com essas análises o autor Dias Sobrinho quando afirma que:

Dar um sentido positivo e mais elevado às ações humanas significa pensar a globalização na perspectiva da ética universal, é instaurar o sentido da solidariedade aos destinos de todos os homens e mulheres do mundo.(...). Se a globalização centrada no

mercado estendeu a toda parte a competitividade, é preciso fazer valer uma globalização fundada na ética da solidariedade mundial. (DIAS SOBRINHO, 2005c)

O que significa enfrentar as demandas da globalização sem perder de vista os princípios éticos e a construção da cidadania social e da solidariedade.

É preciso estabelecer um diálogo aberto entre o Estado, a sociedade e a universidade a fim de buscar as demandas e prioridades sociais e contribuir para a transformação social. A avaliação institucional participativa está sendo colocada como uma alternativa que possibilita esse diálogo, na medida em que possibilita a produção de espaços de discussão nos quais as pessoas possam refletir sobre suas ações buscando melhorias nas atividades desenvolvidas. Essas reflexões podem levar à construção de sujeitos críticos e emancipados. Nas palavras de Santos, levam à construção de novas subjetividades, capazes de criar ações contra-hegemônicas.

Para que haja debate e reflexão é necessário que os sujeitos encontrem espaços abertos. A participação é um processo de negociação entre os atores que pode definir o fazer universidade. A avaliação institucional participativa pode ser uma estratégia que abre espaços de discussão e possibilita esse diálogo. Nesse sentido, a participação é uma possibilidade que merece destaque no fechamento desta tese. De qual participação estamos falando? Qual o sentido e quais formas de participação possibilitam tornar a avaliação institucional participativa uma estratégia de reconstrução da emancipação?

Esta pesquisa aponta que a participação pode se dar em níveis diferentes. As evidências mostram que existe participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional da UNEMAT, há uma disposição das pessoas, principalmente dos alunos para responder os instrumentos de pesquisa, isso é participação. Porém, essa forma de participação ainda não atende os princípios da democracia participativa que sustentam os princípios da avaliação participativa.

As formas de participação estão relacionadas com as concepções de avaliação e com os sentidos que a ela atribuímos. Verificamos nas discussões com os grupos focais que uma das causalidades propulsoras da pouca discussão e implementação de ações a partir dos resultados da avaliação institucional da UNEMAT foi o fato da comunidade ainda conceber a avaliação como punição. Essa foi a categoria encontrada nos cinco grupos focais estudados. Essa concepção de avaliação influencia também as formas de participação. No momento de responder os instrumentos de pesquisa não há identificação dos sujeitos, não há conflitos, não há tensões. Existe uma participação individualizada e anônima, o que protege os sujeitos da suposta punição.

Segundo Dias Sobrinho (2005a, p. 29), o sujeito aqui é uma entidade fechada, um objeto exteriormente concebido.

Para Dias Sobrinho essa forma de participação está sustentada nos paradigmas experimentalistas e quantitativistas em que os indivíduos e as instituições são basicamente fornecedores de informações. Esse autor ainda cita exemplos dessa forma de participação quando os estudantes submetem-se a provas ou exames; os professores e administradores preenchem relatórios e questionários. A comunidade acadêmica, nesse paradigma, não participa da elaboração do projeto, da discussão dos critérios, dos objetivos, dos instrumentos e das metodologias da avaliação, não emitem juízos de valor, não apresentam sugestões e, portanto, não se sentem comprometidos com as consequências da avaliação.

Nessa forma de participação, não existem espaços de discussão organizados em que as pessoas ficam “cara a cara” para emitir suas idéias e opiniões. A comunidade não se coloca como agente de mudanças e como responsável pelas ações de melhoria da instituição. Como estudamos com Bourdieu, as mudanças de concepções e de práticas acontecem a partir da reflexão, da discussão, do debate, da crítica e da auto-crítica. Se não existem espaços de discussão, as tomadas de decisão continuam existindo, como constatamos no caso da UNEMAT, mas elas acontecem no nível das mudanças administrativas e organizacionais.

No processo de avaliação institucional participativa essa forma de participação é necessária, mas não é suficiente. É preciso ultrapassar a participação dos sujeitos como meros fornecedores de informações. A participação deve ser incentivada em todas as etapas do processo avaliativo, na elaboração da proposta, dos instrumentais, na coleta de dados, na discussão e sistematização das informações e nas tomadas de decisões.

Para que haja mudanças de concepções e de práticas é necessário que as pessoas tenham a oportunidade de estarem juntas e discutir os diferentes pontos de vistas. Nesse sentido, os resultados da avaliação institucional participativa podem ser uma estratégia de organização desses espaços de discussão. Pensando como Bourdieu, o espaço social é um lugar de reflexão no qual estão presentes diferentes capitais simbólicos, culturais, sociais e econômicos o que gera relações de poder conflitantes. O exercício da discussão entre posições diferenciadas no mesmo campo é necessário e engendra novos sujeitos e novas práticas. O que possibilita a construção das mudanças pessoais, sociais e profissionais sustentadas nos princípios da emancipação.

É necessário desenvolver a participação no paradigma heurístico e qualitativo. Dias Sobrinho (2005a, p. 29) apresenta esse paradigma da participação e diz que os seus defensores sustentam que os sujeitos são os que têm mais autoridade intelectual e profissional para avaliar as atividades e resultados das práticas educativas. Isso significa que seriam os professores, os estudantes e os funcionários os principais responsáveis pela avaliação, desde a sua concepção filosófica, a elaboração dos meios, a execução das práticas, até a interpretação das informações e o estabelecimento de ações de correção e melhorias. Nessa forma de participação, os participantes se tornam solidariamente responsáveis pelo processo.

Nesse sentido, levar os resultados da avaliação para a comunidade discutir é uma estratégia para promover o diálogo, o debate e incentivar o exercício da participação. Esses diálogos podem gerar as mudanças de concepções e de práticas e romper com o medo que está instalado em relação ao que vai ser feito com os resultados da avaliação institucional. Assim, não são os resultados que engendrarão as mudanças, mas a possibilidade de discuti-los coletivamente. As mudanças poderão surgir a partir das discussões possíveis de se desenvolverem com as informações disponibilizadas pela avaliação. É por isso que defendemos que os resultados devem ser usados como estratégia para promover os espaços de discussão e conseqüentemente desenvolver o exercício do diálogo, do debate, da crítica e da auto-crítica e para enfim, reconstruir a emancipação nos espaços da universidade.

Acreditamos como Leite que a participação não é um dom, ou uma inclinação natural do ser humano, mas um processo que pode ser aprendido a partir da prática. A participação é um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens. Usar os resultados da avaliação para promover espaços participativos, dialógicos é uma estratégia que fortalece o exercício da participação na universidade. É muito importante para a universidade não perder sua vocação crítica e sua capacidade de visão de conjunto.

MANTENDO O DEBATE

Nossas considerações finais, por razões inerentes à complexidade do estudo nos fez optar pelo convite à manutenção do debate, lançando um desafio para a comunidade acadêmica e principalmente para as pessoas que lidam no campo da avaliação para desencadearmos nos espaços da universidade o exercício da participação. Precisamos sair do discurso participativo e enfrentar a prática. É necessário assumir que precisamos aprender a participar e só aprendemos a participar participando. Assim, estaremos enfrentando a cultura da imposição, da medida, da classificação, do imediatismo que são resquícios da cultura de regulação que consciente ou inconscientemente ainda sustentam nossas práticas ou as práticas de nossos pares. É preciso enfrentar os conflitos que o exercício da participação nos trazem.

Os conflitos são inerentes ao diálogo e são salutares para os processos de mudanças, por isso, lançamos o desafio para repensarmos as práticas avaliativas a partir do enfrentamento dos entraves evidenciados. Nesse sentido, estaremos fortalecendo a participação em todas as etapas do processo de avaliação. Não são os resultados da avaliação os mais importantes no processo, eles são apenas uma das estratégias que impulsionam o debate. As mudanças nas práticas poderão emergir a partir das discussões que se fazem em torno dos resultados. Portanto, falar de tomadas de decisão a partir dos resultados derivados da avaliação institucional é necessariamente falar de construção de espaços de discussão, o que só pode acontecer nos processos de avaliação participativa. A alguns, poderá parecer utopia, mas acreditamos na utopia proposta por Santos e na utópica de Bauman e rejeitamos o niilismo, em que se acredita que nada mais pode ser feito. Ao contrário, encerramos dizendo que tudo está para ser feito.

O objetivo deste estudo foi compreender a produção e a utilização dos resultados da avaliação institucional, visando torná-los significativos aos processos de tomadas de decisão e melhorias institucionais. A pergunta que buscamos responder foi: Para que têm servido os resultados da avaliação institucional? Para responder a essa questão analisamos os efeitos e os sentidos dos dados produzidos pelo processo de A.I na instituição, identificando os limites, os avanços, os entraves, as contradições, os dilemas, os conflitos e as tensões no processo de A.I.

Os entraves que dificultam o processo de avaliação fundado na participação são movimentos presentes na instituição que estão girando ao contrário dos princípios da avaliação participativa. Esses movimentos são consequências da cultura dos princípios de regulação, que ainda, hoje, permanecem como resquícios nas ações dos sujeitos que fazem a universidade.

Nesse sentido, a avaliação institucional participativa é limitada, está “entrevada”, porém a superação dos entaves pode fazer com que sua proposta se torne exequível. Essa superação pressupõe compreender a necessidade de uma nova forma de participação, que não se limite apenas em responder aos formulários da avaliação. Para isso, é preciso conceber a educação como possibilidade de transformação social. Ao lado disso, é preciso pensar um clima institucional sustentado na democracia participativa; é preciso de novos professores, novos gestores, novos funcionários, novos alunos que estejam dispostos a usar os princípios da emancipação em suas práticas, que carreguem em suas entranhas o desejo pelas mudanças sociais.

Desenvolver a avaliação institucional participativa sem mexer na cultura da regulação que está presente nos espaços da universidade que a produz e reproduz poderá levá-la ao fracasso. Toda e qualquer mudança cultural ou intelectual está impossibilitada se não for acompanhada por mudanças de subjetividades/intersubjetividades, o que implica mudanças no próprio sujeito e nas relações que este estabelece com o outro. Dessa forma, é necessário sujeitos que estejam dispostos a refletir sobre a realidade, decifrá-la e que assumam correr riscos para transformá-la na direção dos princípios da justiça, cooperação, solidariedade e responsabilidade social, enfim, instituírem os princípios emancipatórios em suas práticas.

A avaliação institucional pode ser uma das alternativas que possibilita desenvolver a emancipação nos espaços da universidade, na medida em que possibilita, a partir dos seus resultados, a (re)organização de espaços de discussão, diálogo e debates. Nesse sentido, os princípios da participação devem fundamentar todos os momentos da proposta. Esses espaços de discussão colocam os sujeitos “frente a frente” para discutirem os sucessos e os fracassos e buscar formas de superação. Assim, a avaliação institucional participativa ganha sentido e concreticidade.

Verificamos ainda, que o uso dos resultados configurou-se como uma necessidade imediata da comunidade acadêmica, que participa do processo de avaliação no momento da coleta de opinião, respondendo os formulários, mas os resultados dessa pesquisa pouco retornam para discussão, o que causa indignação e descrédito em relação à avaliação. Segundo constatação, os resultados são emitidos pela CPA aos gestores que ficam com a responsabilidade de desencadear os espaços de discussão junto à comunidade acadêmica, o que pouco acontece.

Constatamos que os resultados da avaliação institucional estão implementando as tomadas de decisão no nível das estruturas físicas, administrativas e organizacionais, como exemplo: aquisição de acervo bibliográfico; construção de laboratórios; contratação de recursos humanos, etc. Salientamos que essas tomadas de decisão são necessárias e importantes para sustentar a continuidade das ações, mas não são prioritárias para o processo de repensar o próprio projeto institucional e de cursos e as práticas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão universitária de que necessitam para cumprir com sua responsabilidade social. Não são suficientes para a construção de novas subjetividades que estejam dispostas a lutar pela transformação social.

Enfatizando os fundamentos da avaliação participativa, afirmamos que os resultados derivados dos processos de avaliação institucional só podem desencadear mudanças que estão no plano das atitudes, das práticas e de um novo pensar, se colocados à disposição da comunidade acadêmica para conhecimento, discussão e debate.

Esse não é um processo tranquilo, ao contrário, é permeado por conflitos, tensões; é um processo complexo. Se olharmos pelo lado do tranquilo, do mais cômodo, é óbvio que os resultados ficarão “guardados”, nas mãos dos gestores, talvez sejam usados nos relatórios que servem para credenciar e autorizar os cursos e a instituição. Se quisermos que a avaliação institucional seja alternativa para a reconstrução da emancipação nos espaços universitários, precisamos primeiro tomar a decisão de enfrentar os conflitos que dela emergem.

O exercício da participação é um ato pedagógico que se aprende a fazer fazendo. Dessa forma, afirmamos que todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional precisam assumir o seu protagonismo democrático e refletir sobre como participarão das decisões institucionais. Quais têm sido as nossas escolhas? Precisamos assumir a necessidade de aprender ou reaprender a participar.

Neste contexto, concluímos que toda avaliação pode produzir tomadas de decisão, como mudanças físicas, estruturais, administrativas, organizacionais, servindo para a modernização da gestão. Contudo, somente a avaliação institucional fundada na participação pode produzir mudanças de princípios, de concepções, de atitudes e das práticas, na medida em que seus resultados forem devolvidos, também aos sujeitos que os produziram

Não temos a pretensão de apresentar modelos prontos para operacionalizar a participação, isso contraria a lógica da própria avaliação participativa. Fundamentalmente a

avaliação participativa não é um modelo pronto, mas está em processo, em construção. É um processo que precisa ser construído e reconstruído por cada um e por cada instituição. A partir da experiência vivenciada na UNEMAT acreditamos poder contribuir para o desvendamento de pistas que fortalecerão a prática da avaliação participativa, encorajando outros a fazerem suas escolhas avaliativas sustentados nessa perspectiva.

Quanto ao SINAES, cujo princípio se inscreve também na participação, lembramos que é um Sistema que também precisa ser reconstruído pelas instituições; não é uma proposta pronta e acabada. O SINAES apresenta diretrizes que a partir das experiências das instituições podem ser melhoradas, aperfeiçoadas e reconstruídas. Dessa forma, a instituição não deve fazer do SINAES um modelo para ser apenas seguido, repetido e colocado em execução sem discussão. Se as instituições assim fizerem, teremos num curto espaço de tempo um Sistema de Avaliação defasado, porque a continuidade e o sucesso do processo dependerão das experiências que as instituições estarão desenvolvendo e acumulando. É necessário aprendermos que o processo de avaliação também precisa ser avaliado para garantir o seu aperfeiçoamento e sua qualidade. No caso do SINAES, são as instituições que terão condições para avaliá-lo e propor melhorias, pois, são elas que estão vivenciando os acertos e os erros no processo.

Lembramos que a decisão de desencadear processos de avaliação institucional precisa levar em conta os pressupostos do projeto pedagógico da instituição, respeitando sua missão e inserção regional. A partir da construção do projeto pedagógico é possível estabelecer um canal de negociação entre todos os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade do ensino.

Quando falamos de participação, no entanto, não estamos referindo-nos apenas à participação nos conselhos, colegiados, etc que se faz pela representação, estamos falando da participação em que todos tem “vez” e “voz”, levando em consideração o respeito mútuo e as formas organizadas que possibilitem que todos, indistintamente, tenham as mesmas oportunidades. Como toda aprendizagem, a participação precisa ser praticada numa relação de respeito mútuo, reciprocidade e complementaridade.

Concluimos, apresentando, a seguir, algumas recomendações que podem auxiliar o exercício da participação nos espaços da universidade a partir do uso dos resultados derivados dos processos de avaliação institucional:

- Proposição de espaços de discussão, como seminários, simpósios, encontros, jornadas, reuniões em pequenos grupos, etc, para que as pessoas possam conhecer e discutir os resultados

da avaliação institucional. A participação pode ser facilitada com a organização e a criação de espaços de discussão coletiva

- Esses espaços de discussão devem ser organizados pela CPA ou pelos Gestores sem que isto signifique manipulação da comunidade acadêmica. Esses espaços devem ser percebidos como propositivos para estimular a discussão e exercer a democracia na instituição. É dever da instituição, seja pela CPA ou pelos gestores, propiciar todos os meios para que a comunidade participe legitimando o processo de avaliação institucional

- Distribuição da comunidade acadêmica em pequenos grupos, que podem ser organizados por setores, por segmentos, por campus, por curso, nas salas de aulas, oportunizando que cada pessoa escolha em que grupo vai participar.

- A experiência metodológica que tivemos com o desenvolvimento de grupos focais nos possibilita considerar que os grupos para debates não devem ser organizados com um número grande de pessoas, não devem ultrapassar 40 participantes, o que possibilita mais acesso das pessoas às falas e maior interação entre as mesmas. Portanto, sugerimos que, no primeiro momento essas discussões com os alunos sejam desenvolvidas nas salas de aula e posteriormente com grupos de representantes. Os professores podem se reunir por curso e os funcionários por setores. Essas discussões nos pequenos grupos podem culminar em fóruns por segmento, por curso, por setores e, finalmente, a realização de fóruns com representantes de todos os segmentos para sistematização das proposições finais oriundas dos pequenos grupos, que devem ser encaminhadas para tomadas de decisão.

- Coletar junto aos grupos sugestões de atividades que estimulem o desejo de participação. Os participantes precisam contagiar àqueles que ainda não estão participando. A participação tem que ser entendida como algo que se aprende e se aperfeiçoa, por isso, precisa ser exercitada e estimulada. A participação aperfeiçoa-se com o exercício e a prática.

- Despertar o desejo de participação através das ações de divulgação dos pequenos grupos, que precisam agir como incentivadores, trazendo seus parceiros para a discussão.

- Essa organização em pequenos grupos é uma boa alternativa para discussão da avaliação desde a elaboração e discussão do projeto, das diretrizes, dos instrumentos para coletas de dados, dos resultados e da elaboração de proposições. No caso do SINAES, deve-se colocar as diretrizes para discussão a fim de implementá-las, levando em consideração as especificidades da instituição.

- Distribuição de tarefas de acordo com as capacidades individuais, incentivando a participação de forma mais variada possível. A participação aumenta na medida em que os sujeitos sentem-se úteis e valorizados no processo. Devem-se respeitar as diferenças individuais na forma de participar, cada um tem seus limites e individualidades. Buscar homogeneizar e uniformizar comportamentos mata a participação.

- Os sujeitos que compõem a CPA, os gestores e/ou pessoas que estiverem coordenando os processos de discussão devem estar preparadas para enfrentar os conflitos que surgirão. A participação poderá resolver conflitos, mas também, poderá gerá-los. É um erro esperar que a participação traga a paz e ausência de conflitos. Repetimos Bourdieu, não por mera repetição, mas para enfatizar que o espaço social é um lugar de reflexão no qual estão presentes diferentes capitais simbólicos, culturais, sociais e econômicos o que gera relações de poder conflitantes. O exercício da discussão entre posições diferenciadas no mesmo campo é necessário e engendra novos sujeitos e novas práticas, o que possibilita a reconstrução da emancipação nos espaços da universidade.

- A democracia participativa não é desenvolvida apenas por representantes. O princípio fundante é que todos, em algum momento, tenham a oportunidade de participar. Nesse sentido, as estratégias precisam ser construídas levando em consideração a organização de vários momentos oportunizando que as pessoas escolham como, quando e onde participar. As formas e estratégias vão sendo criadas e aperfeiçoadas pelas instituições no exercício e na prática. O convite à produção de novas estratégias continua aberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, Tomadas de decisões e Políticas: subsídios para um repensar. In: Sousa, Eda C.B Machado de (org). *A avaliação e a Formulação de Políticas Públicas em Educação. Curso de Especialização em avaliação a distância*. Leituras complementares. Vol. 7. Brasília, 1998.

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.

_____, *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez, São Paulo, 2000.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução de Cezarino, Guilherme. 1ª reimpressão, Ed UFMG, Belo Horizonte, 2001.

BARBETA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências sociais*. 5 ed revisada, 2ª reimpressão, Ed. da UFSC, Florianópolis, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France. Trad. Reto, Luís Antero e Pinheiro, Augusto. Edições 70, Brasil – RJ, 1977.

BAUMAN, Zygmunt, 1925. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Globalização: As Consequências Humanas*. Tradução, Marcos Penchel. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1999.

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

_____. A Função Social da Avaliação Institucional. *Revista Avaliação*, v. 3, n. 4, dez. Campinas, 1998.

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.

BONDIOLI, Ana (org). *O Projeto Pedagógico da Creche e a Sua Avaliação: A qualidade negociada*. Coleção Educação Contemporânea, Autores Associados – Campinas-SP, 2004.

BOTH, Ivo. Da Avaliação Precursora ao complemento da Avaliação: PAIUB e SINAES construindo “pontes”. *Revista Avaliação*. Ano 10, vol. 10, dez/2005. P. 61-73.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 7 ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2004a.

_____. *Coisas Ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. Editora Brasiliense, São Paulo, 2004b.

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*. Papirus, Campinas-SP, 1997, p. 21-37.

CAPLAN, S. *Using focus group methodology for ergonomic design*. Ergonomics, v.2, 33, n.5, 1990

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Vozes, 5ed, Petrópolis- RJ, 2000.

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

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.

CAVALCANTE, Paula Arcoverde. *Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional*. Diss de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In TRINDADE, Hégio (org). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ, Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

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

COSTA, Maria José Jackson. *Repensando a Universidade através da Avaliação Institucional*. Palestra proferida na UNEMAT, nov. 1998.

CUNHA, Luis Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia a Era Vargas*. Civilização Brasileira/Edições UFC, Rio de Janeiro, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como Instrumento da Formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: Por uma Ético-epistemologia da avaliação. In *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Org. Dilvo Ristoff, Vicente de Paula Almeida Junior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005a. (p. 15 a 37).

_____. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* Casa do psicólogo, São Paulo, 2005b.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*. Texto de abertura da 27 ANPED. Rev. Bras. Educ. n.28 Rio de Janeiro jan./abr. 2005c.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. Cortez, São Paulo, 2003a.

_____. *Avaliação e Compromisso Público: A Educação Superior em Debate*. Insular, Florianópolis, 2003b

_____. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Insular, Florianópolis, 2002a.

_____. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação de educação superior no Brasil. In Freitas, Luiz Carlos de (org). *Avaliação: construindo o Campo e a Crítica*. Insular, Florianópolis, 2002b.

_____. Avaliação: técnica e ética. *Revista Avaliação*, Campinas, SP vol. 6 - nº 3 (21), set 2001, 7-19.

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

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

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

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da silva. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *A democracia no limiar do século XXI*. Saraiva, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma Pós-modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças*. Autores Associados, Campinas – SP, 2005a. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____.; *Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública*. Revista Educação e Sociedade, vol 26, n.92, p. 911 – 933, especial – Campinas, out. 2005b.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. Moderna, São Paulo, 2003.

_____(org). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Insular, Florianópolis, 2002.

_____(org) . *Dialética da inclusão e da exclusão*: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. Texto digitado.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o trabalho científico*: Elaboração e formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14 ed, Porto Alegre, 2006.

GREENBAUM, Thomas L. *The Handbook for Focus Group Research*. Second Edition, Sage Publications, Printed in the United State of America, London New Delhi, 1998

GOERGEN, Pedro. Prefácio. DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado*: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Casa do psicólogo, São Paulo, 2005.

_____. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP, Autores Associados, 2001. (coleção polêmicas do nosso tempo, 79).

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

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. *A técnica de Grupos Focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

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

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética Y poder*. 3.ed., Ediciones Morata, S. L, Mejía Lequerica – Madrid, 2000.

_____, HOWE, K. R. *Valores en evolución e investigación social*. Ediciones Morata, S.L, Mejía Lequerica – Madrid, 2001

JANOTI, Aldo. *Origens da Universidade*. EDUSP, São Paulo, 1992.

KUNDERA, Milan. *A Insustentável Leveza do Ser*. Trad. Tereza Bulhões Carvalho da fONSECA. Companhia das Letras, São Paulo, 1999.

KAUFMAN, Michael T. Trad. Stuart Gilda. *Robert. K. Merton, Sociólogo Versátil e criador do Grupo Focal*. www.enfoques.ifes.ufrj.br/artigos. Julho de 2003

LEITE, Denise B. C. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Vozes, Petrópolis - RJ, 2005.

_____. A Avaliação em Prática. *Revista Avaliação*, Campinas, V.1, n.1, Julho 1996, p. 33-41.

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

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

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação Institucional: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio*. Diss de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS, 2002.

MARX, Karl (1852). *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*/ Karl Marx; tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. 5 ed, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

_____. e ENGELS (1848). *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução: Pietro Nasseti, Editora Martin Claret, São Paulo – SP, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. Apud MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. Cortez, São Paulo, 2004.

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

_____; 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*. Autores Associados, Campinas, SP, 1997, p.123-147.

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

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

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

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. Xamã, São Paulo, 2003.

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

RISTOFF, Dilvo Ivo. O SINAES e os seus desafios. *Revista Avaliação*, ano 9, vol. 9 – n.1, mar. 2004.

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

_____. *Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior*. Insular, Florianópolis, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A organização do Ensino e o contexto Sócio-político após 1930. In: *História da Educação no Brasil*. 8 ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio LEITE, Denise B. C. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Vozes, Petrópolis- RJ, 2005.

_____. (org). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Cortez, São Paulo, 2004.

_____. (org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

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

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

_____. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Texto digitado.

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*. Insular, Florianópolis, 2000, p 149-179.

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

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Autores Associados, Campinas- SP, 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*. Autores Associados, Campinas- SP, 1997, P. 7-39.

SORDI, Mara Regina L. De. *A prática de Avaliação Institucional do ensino superior: uma experiência da enfermagem*. Cortez, São Paulo- Campinas – Pontifica Universidade Católicas de Campinas, 1995.

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

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Auto-Avaliação Institucional: Princípios e Metodologia do Grupo Focal*. Goiânia, 2002. www.pedagogiaemfoco.pro.br.

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

_____. Apresentação - Projeto de Avaliação Institucional da ANDIFES. *Revista Educación Superior y Sociedad* - Vol. 5 N° 1 e 2, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelím. Questões de Avaliação Educacional. In Freitas, Luiz Carlos de, org. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Insular, 2002.

DOCUMENTOS ANALISADOS, LEIS E DECRETOS

Anuário Estatístico/2006 – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - PRPDI/UNEMAT.

DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES . Ministério da Educação – Comissão de Avaliação da Educação Superior – CONAES, 2004

I Boletim informativo de Avaliação Institucional da UNEMAT – 1997

II Boletim informativo de Avaliação Institucional da UNEMAT – 1999

I RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT. Editora: Unemat, Cáceres – MT, Julho/2002.

II RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT. Editora: Unemat, Cáceres – MT, 2005.

III RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT. Editora: Unemat, Cáceres – MT, 2007.

PLANO PLURIANUAL DA UNEMAT- 2004/2007 – UNEMAT-MT, julho de 2003.

SINAES (Sistema Nacional de avaliação da Educação superior); CEA (Comissão Especial de Avaliação). Setembro, 2003.

BRASIL. Lei n. 10861 de 14 de abril de 2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 3.860 de 09/07/2001 – Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a Avaliação de Cursos e Instituições e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 2.026 de 10/10/1996 – Estabelece procedimentos para o processo de Avaliação dos cursos e Instituições de Ensino Superior.

BRASIL. LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO N° 9394/1996.

BRASIL. Decreto 19.851 de 11/04/1931 – Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto.

BRASIL. Decreto 19.852 de 11/04/1931 – Dispõe sobre o reconhecimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

APÊNDICES

APÊNDICE A – carta convite para os participantes do grupo focal

Prezado (a) Acadêmico(a)

Nome: _____

Curso: _____

Semestre: _____

É com imensa satisfação que estou lhe convidando para participar de um encontro de alunos com o objetivo de discutir o processo de avaliação institucional que está sendo desenvolvido na UNEMAT. Sabemos da importância desse processo para a busca da qualidade das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária que são executadas nos espaços da UNEMAT. Dessa forma, esse processo precisa ser discutido com a comunidade acadêmica buscando o fortalecimento de uma avaliação que tenha as características e identidade nossa (da UNEMAT). Queremos contar com você como parceiro(a) nessa discussão.

Você deve colaborar participando do encontro que acontecerá no **dia 08 de março às 16 horas numa das salas de aula do Curso de Letras/Campus de Cáceres.**

A sua identidade será preservada e suas opiniões serão utilizadas para a produção da tese de doutorado. Se você estiver impossibilitado de participar, por favor, nos comunique com antecedência, para que possamos em tempo hábil, convidar um suplente.

Email para contato: elizethg@terra.com.br ou elizeth@top.com.br

Tel: 3222-2600

Grata pela colaboração

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Professora da UNEMAT e Doutoranda em Educação pela UNICAMP.

APÊNDICE B – demonstração do questionário aplicado

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Prezado(a) Aluno (a)

Gostaria de contar com a sua colaboração emitindo algumas opiniões sobre a avaliação institucional da UNEMAT. As suas respostas são absolutamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção da tese de doutorado.

Grata pela colaboração

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Professora da UNEMAT e Doutoranda em Avaliação na UNICAMP.

PERFIL DO INFORMANTE:		
IDADE Até 25 anos (☒) entre 26 e 35 () Entre 36 e 50 () Mais de 50 ()	SEXO: Fem () Mas (☒)	CURSO: () Letras (☒) Pedagogia () Matemática () História () Geografia () Biologia () Direito () C. Contábeis () Agronomia () Enfermagem () C. Computação
SEMESTRE: () 4 sem () 5 sem. () 6 sem (☒) 7 sem () 8 sem () 9 sem () 10 sem.		
- Participa ou já participou como bolsista de projeto de Pesquisa e/ou extensão? Sim () Não (☒) Caso afirmativo, especifique qual projeto-----		
- Cidade de Origem-----		

QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNEMAT

Leia com Atenção

A UNEMAT desenvolve o seu processo de avaliação institucional através do antigo PAIUNEMAT, hoje, COAVI – Coordenadoria de avaliação Institucional da UNEMAT. O PAIUNEMAT e/ou COAVI é o Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT e teve início efetivamente no ano de 1997. No ano de 1999 realizou-se a primeira avaliação dos cursos que coletou a opinião dos alunos, professores, funcionários e chefes dos Departamentos, sobre a UNEMAT e em 2002 aconteceu a segunda avaliação com coleta de opiniões via Internet, os resultados foram disponibilizados aos departamentos para divulgação e tomadas de decisão. Atualmente o processo de avaliação foi reestruturado atendendo às normas e solicitações do SINAES/MEC (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). É sobre o processo de avaliação institucional que a UNEMAT vem desenvolvendo que, você deve responder as questões abaixo.

Responda as questões abaixo assinalando sim, não ou às vezes	1-Sim	2-Não	3 às vezes
1- Você já participou de alguma atividade relacionada ao processo de avaliação da UNEMAT?	X		
2- Os resultados da avaliação institucional são divulgados pelo Departamento?		X	
3- -Algum professor discutiu o resultado da avaliação em sala de aula?		X	
4- Você observou alguma ação de mudança na prática dos professores em sala de aula a partir dos resultados da avaliação?		X	
5- Você observou alguma mudança no seu curso, após a avaliação institucional?		X	
6- Os gestores abaixo relacionados são comprometidos com o processo de avaliação institucional da UNEMAT?			X
6.1 - Chefe de Departamento			
6.2 - Diretores de Institutos e Faculdades			X
6.3 --Coordenador do Campus			X
6.4 - Reitor e Pró-Reitores			X
7- Você acha importante avaliar os cursos e a universidade?	X		
8- Você acha importante ser avaliado?	X		

9- Marque as alternativas que correspondem às atividades de avaliação institucional que você participou:

9.1 - (X) respondendo questionário sobre a UNEMAT, seu curso e disciplinas.

9.2 - () seminários e encontros

9.3 - () discussão em sala de aula

9.4 - (X) estudos de textos sobre avaliação

9.5 - () outros, especificar-----

10- Conte como vem acontecendo a avaliação do seu curso TEM 3 ANOS E MEIO
DE UNIVERSIDADE, E PARTICIPEI ATÉ AGORA DE 1 AVALIAÇÃO

INSTITUCIONAL, e mesmo assim não ~~foi (emissão)~~
figuri sabendo dos seus resultados, creio que
tem que ser mais divulgado e acontecer com
mais frequência.

11 - Descreva como você tem percebido as reações da comunidade acadêmica em relação
a avaliação Institucional ~~de forma passiva, sem dar~~
~~importância à essa avaliação, creio que~~
~~falta incentivo por parte dos líderes da~~
~~instituição, chamar a comunidade acadêmica para~~
~~debater a universidade.~~

12-Apresente o principal ponto positivo e negativo da avaliação institucional da UNEMAT:

Positivo- OPORTUNIDADE PARA QUESTIONARMOS E OPINAR
SOBRE A UNIVERSIDADE.

Negativo- NÃO SÃO MUITOS QUESTIONADOS OS SEUS
RESULTADOS, divulgado, debatido...

13-Na sua opinião, para que tem servido os resultados da avaliação institucional na
UNEMAT- PARA PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS EM GERAL
REPENSAR SUA PRÁTICA

14-Que sugestões você daria para melhorar a avaliação institucional dos cursos e da
UNEMAT?

Acontecer com mais frequência, e ser
mais divulgada na comunidade acadêmica
com debate, palestras e seminários

OBRIGADA

APÊNDICE C – Demonstração dos encontros com os grupos focais

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA)

Esse encontro ocorreu no dia 08/02/2006 às 09 horas com a presença de 06 membros da CPA, sendo:

Membro 1 – Coordenador da CPA

Membro 2 – Representante dos Professores

Membro 3 - Representante da Secretaria de ciências e Tecnologia (SECITEC) – comunidade externa.

Membro 4 – Coordenador da COAVI e Representante dos Professores

Membro 5 – Representante dos funcionários

Membro 6 – Funcionária da COAVI e Representante dos alunos na CPA

O encontro iniciou com uma apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como dos resultados preliminares do questionário aplicado. Após, essa apresentação e contextualização, levantou-se como questão central para discussão: “como tornar significativos os resultados da avaliação institucional para que na prática implemente os processos de tomadas de decisão?”

Membro 1 – O que você apresenta é ótimo, mostra tanto para a tua tese como para a UNEMAT que ainda temos muito caminho para percorrer. Percorremos um bom caminho e no contexto nacional nós estamos praticamente bem na questão da avaliação. Como você conhece o Vicente, numa reunião recente ele disse que tem universidades de renome que não estão trabalhando com a avaliação e ele ficou surpreso de saber que a gente tem história e até mencionamos a pesquisa que você está fazendo.

Bom, mas eu vejo várias coisas que a CPA tem que fazer não em relação ao seu trabalho, eu vejo que o seu trabalho está legal, muito, e é por aí. Mas em relação a UNEMAT, eu posso estar enveredando por aí? Enquanto vista foi tomada alguma decisão em relação a avaliação? Porque até agora não foi divulgado o resultado? Isso foi em quem? Não por parte dos professores, nem dos funcionários, nem dos acadêmicos, mas dos próprios gestores, chefes de departamento, diretores de faculdades e institutos e a gestão como um todo, pró-reitorias, etc, que não divulgaram. E nós, olhando para o Coordenador da Avaliação e este concordando com o gesto de balançar a cabeça, colocamos o relatório para ser divulgado e está emperrado aí e a gente não sabe por quê.

Então, o que tem aqui na UNEMAT, e isso não é da UNEMAT é do brasileiro, é que a má avaliação camufla, a boa avaliação cria-se faixas, e aí eu vejo que o PROVÃO instituiu muito isso aqui na UNEMAT. Teve um ano que pedagogia ficou com D e direito ficou com A, aí eu vim aqui, tava fazendo doutorado para prestar relatório e tava lá uma faixa (gesticulando bem alto com as mãos): “Direito é o melhor curso da UNEMAT de Cáceres”, recebemos A. E em Pedagogia ficaram todos quietinhos. No ano seguinte Pedagogia ficou com B e Direito com C, faixas estavam lá no campus dizendo “o melhor curso da UNEMAT é Pedagogia” e Direito não se pronunciou.

Então a avaliação para o brasileiro é questão de punição, não é questão de melhorias. Interessante que nenhum departamento trabalhou de forma positiva ou para resgatar o negativo que estava em termos do provão. Isso não foi a UNEMAT, foi o Brasil inteiro, agora enquanto tomadas de decisão todas as universidades que tomaram pau no provão simplesmente rearmaram para não perder o ranking, pra melhorar no Ranking cada vez mais. A gente viu isso na PUC, no

Mackensi, na USP, na própria UNICAMP, teve alguns cursos que ficaram baixo no PROVÃO, eles reestruturaram o curso pra ficar melhor no PROVÃO. Então eu vejo que a questão da avaliação é aquela, se eu estou mal eu tenho que melhorar em alguma coisa enquanto instituição, se eu to bem, ah! Tudo bem é só louvor.

Mas, eu não vejo que é por aí, o SINAES também não está preocupado com isso, o SINAES está preocupado que através da auto-avaliação, com a avaliação externa e com a avaliação do ENADE a gente possa está alcançando cada vez mais a melhoria da qualidade do ensino e isso ainda não está incorporado no Brasil, não só na UNEMAT.

Pegando pela Faculdade de Educação, a Diretora que estava, ela não admitiu de jeito nenhum que os resultados da avaliação fossem divulgados, não se divulgou, o chefe também não, mas não se moveu uma palha pra questionar o porquê o curso foi tão mal avaliado pelos alunos. Foi aluno que avaliou o curso e o professor (olhando para o coordenador da A.I, que balança a cabeça concordando). Não se moveu, apenas pegou aquele resultado e jogou no lixo não aceitando, não houve a contrapartida, ficou assim, tipo assim, vocês queriam avaliar mal o meu curso, e só isso.

Não houve forma de fazer uma nova avaliação, não houve forma de tentar conversar com os alunos, não houve, e não foi só a pedagogia, todos os outros curso, todo mundo criticou o resultado da avaliação e criticando mais a forma que foi avaliado jogando a culpa aqui pra comissão que fez a avaliação e menos aquela de pedir uma segunda avaliação, de ver a possibilidade de se aquilo que tava como resultado era plausível ou não, simplesmente ignorou.

Isso eu vejo como ruim no processo avaliativo porque a instituição gera exclusão da comunidade acadêmica, avaliar é bom, mas se eu não tenho um resultado pra discutir pra que serve? Pra encher gaveta, e acho que isso, se a gente não tomar à frente, vai virar forte, porque eu estou falando isso, o ano passado o ENADE avaliou 06 cursos nossos, não foi uma boa avaliação. Eu não vi de nenhum departamento e de nenhum dos institutos ligados a esse departamento ação que pudesse está questionando, reformulando, estudando, sei lá se mexendo em relação à UNEMAT.

Eu agora enquanto diretor e ajudando a coordenar a CPA. Estou querendo fazer com que os cursos de pedagogia de Sinop e Cáceres se mexam, porque são os mais velhos, são os mais consolidados, que já estão formando a muito tempo, os outros departamentos são novos ainda, Juara, sorriso, Campos de Júlio, são novos. Mas sinop e Cáceres estão a mais de dez anos no mercado, então as minhas preocupações é enquanto a aula que o professor dá em sala de aula, a avaliação que o professor faz da sua disciplina enquanto curso e como os alunos vêem cada professor e eu tenho plena consciência que eu como diretor de instituto estou deixando a desejar. Se pegar o caso da Fulana aqui (apontando para a representante dos alunos), minha aluna e pedir pra ela fazer uma avaliação minha, eu vou estar mal, péssimo, porque teve duas semanas consecutivas que eu não dei aula. E ainda que fiquei colocado na sexta-feira com 04 aulas e aí tive que mudar porque tem duas evangélicas lá que não podem ir à aula na sexta-feira, então estou fazendo uma bela bagunça com a turma e se cair uma avaliação agora vai dar o quê? O Professor ou é relapso, não aparece aqui, vive viajando e ainda não cumpre o horário que está determinado.

Agora, isso não é uma avaliação? É uma avaliação e eu tenho que ter clareza que se eu não vou ser aprovado nessa turma, eu vou ser criticado e os alunos estão errados? Não. E aí fazendo um paralelo, eu vejo também o Fulano (Pró-Reitor da PRPDI), ele foi o único Pró-Reitor que teve essa consciência, porque na avaliação de 2003 ele foi criticado que era um professor que não parava em sala de aula, que estava sempre ausente. Então o que ele fez? Chegou para o Reitor e disse: eu como Pró-Reitor não quero pegar mais aula, porque eu estou sendo um péssimo professor. Isso é consciente, isso eu acho que a auto-avaliação e a avaliação externa devem está fazendo com que cada um entenda, que não é eu a minha imagem que está sendo questionada, é o

meu papel enquanto professor que estou deixando a desejar e eu enquanto pessoa tenho que ver e rearticular o meu segmento e ver como eu posso está melhor desempenhando a minha função que é ser professor.

Agora, isso também eu vejo com os funcionários, com os alunos. O avaliar (olhando para a representante dos alunos), o dia que eu dou uma prova, é um desespero, os alunos não querem ser auto-avaliados, porque eles sabem que vão ser punidos e eles misturam muito tanto os alunos como os funcionários a questão da avaliação de desempenho, não o desempenho da instituição, mas o seu auto-desempenho, porque eles sabem que, como a fala daquela funcionária na sua pesquisa, que se ela for mal avaliada ela está na rua e o aluno sabe que se ele for mal avaliado ele vai ter que ficar de DP ou de PF.

E isso tá confundindo, mas eu não vejo que é uma confusão distante, eu acho que até a auto-avaliação institucional ela leva para isso, embora o SINAES não explicita isso, mas é. Qual a preocupação do Governo Federal? É fechar as universidades péssimas. Primeira avaliação ruim, a segunda avaliação continua ruim, aí já vem as sanções. Se ela for particular ela acaba fechando, isso está explícito no SINAES. Então eu acho que nós devemos definir é que avaliar é preciso. Se navegar é preciso avaliar também é preciso, mas também é interessante saber que eu tenho que está apostando nisso. E aí é preciso conhecer o PDI e o PPI da instituição, eu tenho que está aproximando o mais real possível a instituição do seu projeto pedagógico e do seu projeto de desempenho institucional. E aí eu me lembro o Vicente lá em Juara, quando ele pegou o professor, não estou pegando nem mais aluno, mas o professor, nós não conhecemos o Projeto Pedagógico da Instituição, não sabemos a missão da instituição.

Membro 2 – Nem o do curso, na verdade.

Membro 1 – E aí nós vamos tomar pau, vamos camuflar de novo e não vamos fazer aquilo que deveríamos fazer, não para responder o MEC ou a ansiedade dos gestores, mas a ansiedade de cada um.

Membro 3 – Nós aqui da CPA não estudamos o PDI nem o PPI.

Membro 1 – Não, ele tem até aí (mostra para o armário), mas... a própria...

Membro 3 – sim, mas nós não fazer uma análise assim, não fizemos (membro 1 e 3 falam ao mesmo tempo).

Membro 1 - É que o PDI e o PPI foram feitos por causa dos convênios com o MEC pra ter os cursos do CEAD aprovados. Então não é para responder as necessidades institucionais, e sim, para responder as necessidades do outro.

Membro 3 – Tudo bem, mas tem que ser avaliado. (Discutem e falam juntos membro 3 e 1).

Membro 1 – Não, realmente tem que ser o contrário, nós é que temos que construir o nosso.

Membro 3 – Tudo bem, mas você tem uma proposta, agora a discussão talvez vá aparecer nos resultados da auto-avaliação, vejo que a implementação dos processos de tomadas de decisão. Só pode tomar decisão a partir de grupos de estudos, quando você sentar e discutir e ver o que realmente está sendo discutido, o que foi apresentado. Por exemplo: a Elizeth apresentou aí um

resultado, se nós pegarmos aquilo ali e não fizermos nada, vai ficar do mesmo jeito (Membro 1 interrompe, não vai mudar nada,). Você tem que pegar o resultado das insatisfações e torná-las positivas, fazer com que os pontos frágeis se tornem soluções, veja aí, talvez a não divulgação ou até o interesse, porque eu não sei até que ponto se você põe no site, põe aqui, põe ali, que as pessoas vão atrás e lêem, porque geralmente essas coisas são grandes, tem muita gente que não gosta de leitura, não gosta mesmo, por isso tem que está esmiuçado. É mais fácil como a Elizeth fez aqui, trazer uma síntese (Membro 2 manuseia o texto que apresenta os dados brutos e diz: do que pegar isso aqui). É verdade, do que pegar isso aí e lê. Então, talvez o resultado deva ser apresentado dessa forma, sintetizado com respostas. Olha, aqui foi perguntado isso e as respostas são essas, apareceu isso, isso, isso (fazendo uma lista com a mão) e daqui pra frente o que nós vamos fazer? E aí, não só os gestores, porque o PPA (Membro 1 fica apontando, pedindo a fala) da instituição hoje é feito coletivamente (todos começam a sorrir), mas aparece como feito coletivamente.

Membro 5 interrompe – Os funcionários nem sabem disso e estão feios nessa avaliação.

Membro 3 – Mas dá pra entender, principalmente porque muitos dos funcionários têm escolaridade mais baixa. E foi vista as respostas da avaliação em relação à escolaridade? (todos falam ao mesmo tempo)

Membro 1 em voz alta (interrompe) – Não, eu acho que a própria construção do PAIUB levou a isso que colocaram como universidade só professores e alunos.

Membro 2 – (balançando o dedo e dizendo:) não, não, não foi assim, acho que nós tivemos dois momentos: A primeira coleta de dados do PAIUB aqui na UNEMAT, ele envolveu os 03 segmentos. A segunda... (Membro 1 interrompe e diz, mas isso, não era PAIUB) é...foi o PAIUNEMAT e continua... A segunda e aí fazendo uma observação em relação as respostas dos funcionários administrativos, na pesquisa você (apontando para a profa. Elizeth) buscou funcionários que estivesse a mais de três anos na instituição, mas a segunda coleta de dados visou avaliar os cursos de graduação e tivemos como sujeitos da pesquisa, professores e alunos, então a segunda coleta de dados não envolveu funcionários, então eles ficaram distantes desse processo, isso porque o PAIUNEMAT tomou a decisão de avaliar somente um aspecto bem específico, então não tem como vocês (olhando para a representante dos funcionários) cobrar ou esperar que os funcionários soubessem falar sobre a avaliação institucional porque você pode ter tido sujeitos da pesquisa que não responderam aquele questionário de 2002 e só o primeiro de 1999, porque de 1999 pra agora que você (olhando pra Elizeth) está fazendo a pesquisa. Então mesmo que você teve o cuidado de pegar quem já está a mais de três anos, tem que lembrar que a segunda não envolveu funcionários. Então esse retorno desses dados que muitos departamentos se negaram a discutir, se negaram a olhar dado o problema metodológico que nós tivemos, essa discussão não chegou até o funcionário, esse resultado não chegou até a eles e eles não eram sujeitos, ninguém provocou essa discussão com os funcionários. Talvez seria interessante observar esse aspecto, não sei?

Membro 1 – Deixa eu terminar a minha fala.

Membro 2 – Ah, então termina, pensei que você já tinha fechado.

Membro 1 – eu vejo, como sugestão não para a Elizeth, mas para a CPA, é que o que você está fazendo Elizeth, você cederia pra Comissão, pra comissão ter a cara da UNEMAT no que significa avaliação do ponto de vista institucional. Pelo que você fez segundo as minhas contas aqui tem validade institucional, e eu posso fazê-las de novo aqui, 02 contas, se eu pegar a UNICAMP eu tenho mais ou menos 01 campus apenas sendo avaliado em torno de 1 em 100, aqui são 11 campus, ou seja, 11 em 100. Mas se eu pegar pelo número de curso aí eu vou ter uma representatividade maior, da UNICAMP em torno de 20 a 30% . Mas isso não invalida a sua pesquisa ser discutida como institucional, porque os dois maiores campi é Cáceres e Sinop e eles tem uma realidade completamente diferente na questão da adesão, Juara, por ex, não vou considerá-lo, porque na minha concepção não se cria um campus com um curso, isso pra mim era jogar dinheiro fora, era, até que eu percebi que a adesão que eles tem lá dá de 10 a 0 em Cáceres e Sinop, porque Cáceres e Sinop estão mais voltados pra instituição já fortalecida, uma instituição que tem as suas dificuldades, mas estão sempre presentes, esses cursos novos, principalmente os campus novos eles estão buscando fortalecer na região deles, há necessidade de se criar. Então acho que faria diferença na forma de pesquisar, por isso, eu acho que se a Comissão apresentar os dados que você fez para todos os campi, não com o mesmo objetivo seu, mas com o objetivo de ver se a auto-avaliação está sendo bem compreendida nos campi, então talvez, mexer um pouco e daria suporte para a Comissão para ver como os campi tem percebido a auto-avaliação.

(Há uma confusão de falas, todos falam ao mesmo tempo). Membro 2 (isso é importante, mas já está sendo feito pela comissão)

Membro 4 – Acho interessante a colocação do membro 2, com relação aos funcionários, eles tiveram uma participação nas Comissões de avaliação dos campi, ou deveriam ter.

Membro 5 – Como assim?

Membro 4 – Na avaliação de 2002 que o membro 2 disse, que os funcionários não participaram, eles participaram sim das comissões de avaliação dos cursos.

Membro 2 – mas não responderam questionários.

Membro 4 – Não, o que eu estou dizendo é que alguma participação eles tiveram, só não responderam o questionário porque esse se referia apenas ao ensino. Eu queria que você (olhando para Profa. Elizeth) retomasse a questão da tomada de decisão, não sei como você chamou, é tomada de decisão da gestão e nos micros lugares? Isso é o que dá sentido a avaliação pra mim, trabalhar com a avaliação nos sentidos micros e macros, porque se você pegar, por exemplo, a UNEMAT da pesquisa de 2003 e o relatório que foi publicado agora no seminário, você tem outra UNEMAT é basicamente uma tomada de decisão da gestão. Você tem toda uma decisão política de expansão, política dessa gestão que esta aí, não dá para negar isso, mas isto está intimamente ligado a avaliação também. Mas, eu acho que existe outro lugar de tomadas de decisão, e é esse que vai fortalecer a avaliação e mais ainda a instituição, porque eu penso assim, a instituição UNEMAT como se fosse um Estado e que você tem um governo é uma gestão que passa e se essa avaliação ela for fortalecida nesses micro-lugares, vou chamar assim para não citar todas as unidades, ela vai ter uma prática que qualquer gestão que tiver passando, qualquer governo que tiver passando, que é transitório, passageiro, vai ter que governar a universidade observando isso.

Então, eu acho, que poderia chamar de tomada de decisão o aluno que, por exemplo, chegou no professor e disse assim, a semana pedagógica foi uma loucura, não entendi nada, é um absurdo isso. Se ele ou a turma da qual ele faz parte chegasse e dissesse para o chefe de departamento, olha isso está ruim e sustentasse isso. Então, será que tomada de decisão também está ligada a participação? Ou então quando o Afonso fala essa questão da consciência, por exemplo, nos departamentos que nós passamos, eles dizem assim, mas vocês só mandam pra gente dados brutos. E eu pergunto: Mas professor, o que são dados brutos? Dados brutos é você... é muito relativo isso, eu posso considerar a opinião dos alunos ou desconsiderar. Se eu desconsidero é dado bruto, agora, se eu considero a opinião do aluno, eu vou conversar com os alunos e ver o porquê disso, isso realmente é algo que se estende a um grupo? Então eu acho bastante interessante essa questão da tomada de decisão da gestão, isto faz parte do processo de quem está a frente de uma instituição para gerir essa instituição, mas essa tomada de decisão, eu acredito mais na avaliação nesse sentido, começa nos micro-lugares, e eu acredito que seria muito significativo, de ouvir o aluno, sistematizar as decisões, sistematizar as ações, reavaliar as ações. E a gente vê, realmente na UNEMAT que isso tem melhorado, a gente está aí com esse seminário de avaliação em que cada pró-reitoria, faculdades e institutos têm o seu espaço nesse seminário, e a gente tem visto nessa semana, por exemplo. Está certo que a gente deixou um pouco pra última hora, mas todas estão preocupadas e dizem, dá uma orientada aí, pra vê como a gente faz isso, as pessoas estão se movimentando também com o processo de avaliação.

Membro 2 – Bom, eu achei interessante que tanto o PROVÃO que aparece aí como uma preocupação de um espaço de avaliação, um instrumento de avaliação, mas na sua apresentação eu fiquei me lembrando a toda hora das avaliações dos cursos, que os cursos passam por elas ou sofrem elas, é uma avaliação feita pelo Conselho Estadual de Educação. E eu acredito que é possível que a tomada de algumas decisões, ela se dá a partir dessa avaliação, essa avaliação promovida pelo Conselho, que avalia a qualidade do nosso ensino, ela promove, ela gera uma tomada de decisão, então a implementação dos laboratórios, bibliotecas, organização do registro acadêmico, ela se dá a partir dessa avaliação, desse documento, porque é uma avaliação que ela fica mais... ela fica... (se enrola com a mão fazendo círculos, Membro 1 ajuda dizendo alguma coisa bem baixinho), numa profundidade, ela não chega na superfície, ela não é socializada. Essa avaliação ela não gera, ela não é discutida com os alunos, é feito um relatório do conselho que avaliou o curso de Pedagogia daqui, foi discutido, foi socializado com todo mundo, com os professores?...Eu acho que isso tem gerado, provocado tomadas de decisão.

Eu achei interessante que em momento algum essa avaliação realizada pelo conselho, ela apareceu na sua pesquisa (olhando para Elizeth). Pode ser que esse não seja o teu objetivo, mas essa questão que estamos discutindo de como tornar significativos os dados da avaliação para os processos de tomadas de decisão, é uma tarefa muito difícil, eu acho que a gente vem construindo ela, é uma década de experiência e vivência. Ontem mesmo, eu dizia para o Fulano, que eu fiquei temerosa quando o Professor de Barra sugeriu repetir a experiência do formulário eletrônico para a coleta de dados. No primeiro momento você se assusta, você quer se agarrar a um documento, a um papel escrito, então essa coisa que você não consegue tocar, preocupa, mas depois você pensa, poxa... se as deficiências sentidas e vividas por nós em 2003, elas devem ser usadas de experiências, as experiências são construções, então hoje usando o formulário eletrônico, demonstra que nós estamos avançando, nós não paramos, não estamos retrocedendo, voltando no papel.

Então eu acho assim, extremamente importante tomar essa decisão de continuar com o formulário eletrônico, no primeiro momento dá medo. Então pra gente tornar os dados significativos é um

processo lento, que vai sendo construído continuamente, todos os dias, todos os momentos nós temos que está construindo isso, porque ele não vai se dá por decreto, ele não vai se dá só por um projeto, é o todo, é construir uma cultura. Isso vai se tornando significativo conforme a gente vai consolidando uma cultura de avaliação institucional participativa, ela tem que ser participativa. E aí eu acho que até para implementar os processos de tomadas de decisão talvez seja mais fácil, o mais difícil seria tornar significativo, porque a partir do momento que ela (avaliação) se torna significativa pra mim, a tomada de decisão se torna quase que uma consequência. Eu penso isso, não sei, mas é muito complexo, difícil.

Membro 3 – Quando...

Membro 1 – Interrompe, mas existe algumas coisas que é possível fazer, exemplo:

Membro 2 – não estou falando a partir do gestor, é do todo, nós, do coletivo.

Membro 1 – Mas é o gestor que deve ser a mola mestre pra que funcione (Membro 2 tenta falar, iiiii, mas membro 1 segura a fala) exemplo: veio o resultado agora do ENADE, se está bom ou mal o chefe tem por obrigação tornar público para a comunidade acadêmica. (membro 3 balança a cabeça concordando).

Membro 2 – insiste e toma a fala - Eu quero dizer pra você Membro 1 que eu discordo de você quando diz que o resultado do ENADE foi negativo para nós, porque por exemplo: pedagogia de 0 a 5 ficar 3.7 para o ingressante, é uma média boa.

Membro 4 – é realmente boa...rsrsrs, a questão é olhar os concluintes...

Membro 2 - Você ter agronomia de Tangará com 4.6 eu acho que foi para o ingressante, enfermagem daqui 2.7, eu acho que ingressante que chegou a 2 ou 2,5, pô e levanta as mãos como se enaltecesse os cursos.

Membro 1 - E no final dos cursos, concluintes tudo 1,5 (fala bem baixinho, com tom de ironia).

Membro 2 – Nós tivemos um problema com Tangará (membro 1 corrige, Tangará não, Alta Floresta) é Alta Floresta, mas lá nós temos uma justificativa, os alunos se recusaram a fazer a prova.

Membro 1 – Então, mas não é uma questão de fazer um estudo?

Membro 2 – Isso sim, tanto que em Alta Floresta isso foi discutido com os alunos.
(Membro 1 e 2 se exaltam nas falas e nas defesas)

Membro 1 – Então, mas isso que você está acabando de falar pra mim é subterfúgios pra você fugir da discussão da avaliação. Exemplo: no ano seguinte que pedagogia foi pra B (Membro 2 vai atropelando a fala e dizendo, eu concordo, essa não é uma questão da UNEMAT), você lembra disso? (olhando para Elizeth), o PROVÃO num ano aqui foi D ou C não me lembro, ninguém discutiu nada, no ano seguinte foi B (Claudete interrompe e diz: Toda universidade fez isso), todo mundo soube, no terceiro ano caiu pra D de novo, aí qual foi o subterfúgio? Foi o

MST que não quis fazer o PROVÃO, não quis participar, espera aí, não é isso, vamos discutir, coletivizar isso aí pra ver se é isso mesmo, mas não fica arrumando desculpas pra não discutir. Então eu vejo o seguinte, acabou o ENADE, vem o resultado pro chefe, eu como diretor de faculdade, pego o curso de pedagogia e filosofia e vou está exigindo dos chefes de departamento que discutam com a comunidade de cada curso. Vem a avaliação institucional, a auto-avaliação daqui, resultado bom ou mal eu como diretor tenho que provocar uma discussão com a comunidade. Agora...

Membro 2 interrompe – Com certeza, passa pelo gestor sim,

Membro 1 – Agora, não pode de jeito nenhum é tipo assim, se for bom, eu ficar cheio de confetes e falar assim, não o nosso curso está bom, se for mal eu abaixo a cabeça e não faço mais nada. Eu vejo o mesmo exemplo da carta consulta que nós fizemos para o mestrado a CAPES, foram duas propostas apresentadas institucionalmente, a de educação ambiental foi aprovada e a nossa não (educação). Na primeira vez que a educação apresentou ninguém falou nada, ficava dando resposta só se alguém perguntasse, eu agora que recebi o resultado fiz questão de dizer a todos, olha nós de novo fomos mal, pensamos mal e já começamos a fazer uma nova revisão de como apresentar uma carta consulta que possa ser aceita. Eu vejo que você tem que ter consciência que a avaliação boa ou má tem que tornar pública e tem que está discutindo.

Moderador – Vamos dá a palavra para o membro 3, que está pedindo há muito tempo?

Membro 3 – eu acho assim, o resultado do ENADE, por exemplo, dos ingressantes quando ele tem um resultado extremamente bom, vamos dizer assim, 4 ponto qualquer coisa, lá da agronomia de Tangará, (membro 1 interrompe entre risos, mas não dá para entender o que ela falou), o que a universidade tem que ficar muito atenta é como vai ser o resultado desses ingressantes como concluintes (fazendo o percurso de chegada e saída com as mãos). Então, porque eles foram muito bem, eu vou deixar eles aqui, ele não é muito incentivado e aí quando chegar o resultado do concluinte é que você vai saber. A gente sabe que os resultados do ENADE tem os ingressantes e os concluintes e em alguns cursos os concluintes foram piores do que os ingressantes.

Então essa avaliação, essa preocupação com o ingressante, porque é quase natural eu estudar bastante, principalmente em formação geral para passar no vestibular, é quase que natural entrar bem no curso, então essas análises ela tem que ser feita, e a questão do boicote, que você falou (olhando para membro 2) eu conversei com o Fulano (Coordenador de Alta Floresta), e disse pra ele: vocês vão ter que discutir, fazer debates e mostrar para os alunos que o fato de fazer boicotes prejudica, além de prejudicar o acadêmico em si, vai prejudicar também a questão institucional, vai dar um reflexo no final na questão da avaliação como um todo, esse debate não pode ser fugido. E essa questão da cultura, todo gestor e aí eu vi pela sua fala (olhando para membro 1) que não tem como dar aula, provocou, o Fulano foi mal avaliado ou recebeu uma avaliação ruim porque era gestor e não conseguia dar aula, quando vocês falam isso, o mesmo acontece com o professor, ele tá tão tumultuado, com tanta coisa pra fazer que na realidade a gente não tem nem tempo e nem essa cultura de sentar e discutir os problemas, discutir, sentar e dizer assim, vamos avaliar esse documento aqui, vamos ver o que nós podemos fazer para melhorar, porque é mais fácil um grupo pequeno discutir e apresentar uma proposta de implementação de tomada de decisão do que você partir de um grupo grande, primeiro que isso é cultural é difícil você chegar a uma tomada de decisão num grande grupo.

Membro 4 (interrompe) – O que é a tomada de decisão? Passa pela decisão de tomar a decisão de fazer ou não isso.

Membro 3 – Também, a não tomada de decisão já é uma tomada de decisão. Eu não vou discutir isso, eu tomei uma decisão que pode ser ruim para a instituição como pode ser boa. Agora é difícil falar, você percebe que há uma evolução e aí quando você colocou sobre o Conselho Estadual de Educação nesse seminário que nós fizemos no Estado, àqueles dez eu não sei se foi em Alta Floresta ou Sinop que o grupo onde eu estava, uma professora falou assim, professora da UNEMAT e sabendo que eu estou no Conselho, falou assim: Não tem como o conselho determinar prazos para a execução? Isso porque na avaliação dos curso, quando o Conselho faz as recomendações, quando o curso é reconhecido por tanto tempo, por 02 anos, 05 anos, então tem recomendações e elas podem ser executadas durante os 02 ou 05 anos. Ela (a professora) falou assim: porque quando o Conselho faz aquelas recomendações nem que seja no último ano elas são executadas, então ela queria que o Conselho estabelecesse um cronograma, dizendo que em tal data tem executar isso, em tal aquilo...Aí ela queria jogar para o conselho a tomada de decisão que é institucional, que é uma coisa que o planejamento tem que ver o orçamento e outras coisas... não tem como, você pode até dizer o curso precisa disso, disso e disso, mas você não pode dizer: vocês tem que comprar tantos livros até em abril, ou fazer o laboratório (Membro 1 cochicha com membro 2) , isso é uma questão institucional. Agora as pessoas, querem que venham decisões de cima para baixo, muitas vezes eles querem que as decisões sejam dadas, ou seja, faça isso, e aí é óbvio que eu (as pessoas) não tenho culpa disso, eu não tomei parte dessa decisão.

Membro 1 – E é interessante o que você está dizendo, porque o Conselho já está fazendo assim,

Membro 3 – Já? Eu ainda não vi isso lá.

Membro 1 – A avaliação que fizeram do curso de Filosofia no semestre passado, os conselheiros para fechar me chamou e a Fulana (Coordenadora do curso de Filosofia) também,

Membro 3 (insiste) – eu não vi isso ainda.

Membro 1 – e com uma lista da biblioteca pra colocar o reconhecimento do curso de filosofia, turma especial, condicionada ao atendimento das recomendações referentes à biblioteca. Aí tava na lista: colocar rampa de acesso pra deficientes, colocar livros, colocar estantes, colocar salas de estudos,

Membro 3 – com prazos?

Membro 1 – Espera aí, eles disseram o seguinte: o prazo seria, arruma isso, que o curso será reconhecido, eu disse: pelo que eu sei, já passou pela licitação o prédio da biblioteca. O Conselheiro, aquele grandão (faz um gesto de uma pessoa forte), não lembro o nome dele falou assim: mas isso nós já estamos recomendando a três anos e agora o nosso parecer, a nossa discussão é que só vamos reconhecer esse curso se tiver algum documento escrito. Eu falei, nós temos, esse documento eu tenho. Responderam, Ah, se tem a gente então a gente nem coloca nada sobre a biblioteca e vamos reconhecer o curso como turma especial. Tem esse documento? Você assume? Tenho, quem vai ser o relator eu entrego pra ele. Ele disse: A Fulana (Profa de

Pedagogia da UNEMAT), eu disse, então eu passo esse documento pra Fulana. Aí eu saí dessa reunião, vim pra cá, procurei o Pró-Reitor PRPDI que me...

Membro 3 – Esse Conselheiro deve ser especialista.

Membro 1 (continua) – o Fulano me deu esse documento...

Membro 3 – É, mas às vezes não são Conselheiros, mas consultores convidados, porque os ad hoc, são contratados para vir, nem sempre são os conselheiros que vem.

Membro 1 – Mas é interessante, porque isso ajuda agilizar, como a professora lá de Sinop disse.

Membro 2 – Mas às vezes atrapalha. (há muitas conversas ao mesmo tempo, mas membro 2 fala diretamente para membro 1: Eu acho complicada a colocação da profa de Sinop).

Moderadora – Vamos ouvir a opinião da representante dos alunos e dos funcionários também?

Membro 5 – (fala muito baixo) bom, a meu ver, como foi apresentado no resultado da sua pesquisa, pela falta de conhecimento dos funcionários sobre a avaliação, eu acho que a partir de agora tem que começar a chamar mais para a discussão, talvez nesse seminário que vem aí, distribuir convites para os funcionários explicando essas avaliações.

Membro 2 – Anota e diz: é mesmo.

Membro 3 – Tirar somente a concepção de avaliação como desempenho.

Membro 6 - também acho que tem que socializar, porque socializando as propostas, mostra ou não mostram os resultados, porque normalmente a gente não vai atrás, alunos, funcionários não vão atrás dos resultados. Então às vezes, dentro da socialização faz uma colocação para a gente poder procurar os resultados.

Membro 2 – Tem uma falha nossa (da CPA), quando nós fomos aos Campi para poder divulgar nós fizemos reuniões por departamento, então o funcionário do departamento participou, mas você tem os funcionários da Secretaria Acadêmica e de outros setores e estes não participaram. Então nesse seminário agora de novembro nós teremos que pedir para os Coordenadores dos campi, fazer reuniões explicando o que está acontecendo, porque pra nós percorrermos os campi novamente agora, vai ser difícil, foi uma falha nossa a gente não ter atentado para isso.

Membro 4 – Aí é que entra também a questão da tomada de decisão, tomar decisão acho que até tem haver com Weber na ação social, porque ação social não é ação só de fazer alguma coisa, a omissão também é uma ação. Então, por exemplo, nós reunimos departamentos, pró-reitores, faculdades e institutos, nós estávamos conversando com o diretor ou pró-reitor e os funcionários estavam ali na Internet (Membro 2: é verdade, foi mesmo), não é culpa do funcionário, não quero em hipótese alguma culpar, não é culpa do funcionário mas de uma prática que se tem...

Membro 2 continua interrompendo e falando ao mesmo tempo – mas eles se sentem excluídos do processo.

Membro 4 – mas então, isso faz parte de uma prática corrente na instituição, até a questão da...Rose interrompe e diz:

Membro 6 - Foi o que aconteceu agora, né professora? (olhando para membro 2) ia fazer essa reunião e então eu falei pra professora: eu vou pegar o meu material e vou pra outra sala. Aí ela disse: não. Vamos participar da reunião, você é aluna e bolsista pela avaliação...

Membro 4 – É comum isso, numa análise, a gente sempre conversa com funcionários e percebe que eles fazem questão de reforçar que aqui funcionário é uma coisa e professor é outra. Existe uma relação diferente. Por isso que eu digo as tomadas de decisão de mudança ela passa por essas práticas que não depende muitas vezes da gestão, é lógico que a gestão tem que está a frente disso, sei lá movimentando e discutindo um pouco isso. Mas é para proporcionar esse espaço, não é dizer sinta-se à vontade ou participe... ou: funcionário participe esteja aqui, não é isso, é você proporcionar esse espaço e demonstrar que isto é significativo. Por exemplo: Uma coisa que nos incomoda aqui nessa sala, não tem um espaço pra funcionária se sentir mais gente, um computador, alguma coisa, a gente sente isso.

Membro 6 (interrompe) – Até porque na avaliação institucional todos vão responder quase as mesmas perguntas.

Membro 2 – balança a cabeça, e diz: é.....,membro 3 com a mão no queixo parece prestar muita atenção e estar perplexa.

Membro 4 – Então é aquilo que a Denise falava (refere-se a Denise Leite) de avaliação participativa, é o espaço que proporciona isso e não o espaço é isso. Até uma coisa que a gente bate com os sindicatos, porque a gente tá sentindo, prevendo que eles vão chegar falando nos seminários, até aquela questão discutida na audiência pública, acho que você estava (aponta para Ilma que confirma), você também (aponta para Elizeth, que confirma) e Afonso (também confirma), aquela coisa que o sindicato disse sobre o SINAES. Tudo bem nós sabemos disso, mas que ações concretas, temos de proporcionar espaço para as pessoas construam a prática dessa participação. Nos departamentos com relação ao acadêmico, até que ponto isso é proporcionado, é disponibilizado, é oferecido no nosso meio. Eu acho que essa tomada de decisão, talvez se tornaria significativo os resultados. Não sei, mas é isso que nos anima na avaliação, até porque a Claudete falava ontem, é preciso defender a questão da avaliação (Membro 2 interrompe e diz: o SINAES), isso até o SINAES, porque é interessante defender o SINAES, porque o SINAES traz a questão da auto-avaliação e nós sobrevivemos ao PROVÃO,não sei se essa seria a palavra, mas passamos por ele, a duras penas, batalhando no dia a dia, nesse processo participativo que tá se construindo e eu acho uma das coisas interessante, em todo lugar que a gente passou, principalmente acadêmico, ah, mas o que vocês vão fazer com esses resultados? Os resultados vão ser disponibilizados, o relatório atrasou, demorou, com certeza, mas os resultados voltaram para os departamentos no semestre seguinte, a pesquisa foi feita em junho de 2003/1 e em agosto de 2003/2 os resultados já estavam nos departamentos...Membro 2 interrompe:

Membro 2 - E não vai ficar mais tão ruim....(não deu para entender)

Membro 4 – se não discutiram, óbvio não melhorou. Os resultados estavam nos departamentos, bom não vamos discutir aí é outra situação é um ponto que nós temos que avançar.

(Moderadora) – Mas vocês acham que agora com a CPA, com a implementação da avaliação a partir do SINAES, essa questão que você está falando e que está posta aqui sobre os resultados, divulgação, tomadas de decisão, ela pode ser resolvida? Vocês (CPA) já elaboraram outro projeto, isso vai ser resolvido com essa implementação?

Membro 4 – Não acho que o SINAES vai resolver, mas a continuidade do que a gente vinha fazendo.

Membro 2 (interrompe) – Eu acho que o SINAES amplia, ele, ele, ele...olha para cima, pensa e diz não é amplia possibilidades, mas acho que a própria estrutura do SINAES valorizando a auto-avaliação, falando da nossa UNEMAT e o processo de avaliação que a UNEMAT já vem conduzindo a alguns anos, o SINAES ao ampliar esse sistema trazendo a auto-avaliação como um dos instrumentos, o ENADE outro e a avaliação externa outro e entrelaçando esses instrumentos, é... se o aluno não foi sensibilizado no momento da auto-avaliação, temos ainda a chance do ENADE e temos ainda a chance do momento da avaliação externa, então nós temos mais momentos acontecendo que não só sob a responsabilidade da UNEMAT, da instituição.

(moderadora) – mas as ações que a CPA vem desenvolvendo, você acha que vai contribuir para superar os limites que nós temos encontrado e que hoje estamos discutindo no processo de auto-avaliação da UNEMAT?

Membro 2 – Se eu não acreditasse nisso eu não estaria aqui. Eu acredito que é possível, tem que ser.

Membro 3 – Eu vejo que há um diferencial já pelo tanto de interferência de participação nos campi, em cada departamento, a divulgação, a tentativa de sensibilização, talvez mostrar a cara, está lá junto com a comunidade dizendo, pode até não ter atingido por sido várias, mas pelo menos foi bastante, não sei se a palavra poderia ser convencido, mas foi feito uma divulgação, foi feito uma busca de participação. Talvez a necessidade agora é de que isso seja realmente significativo para todo mundo, porque o resultado disso, ele tem que aparecer. Pela sua pesquisa, pelo que a gente já viu e já estudou em vários lugares é: não se vê resultado com a avaliação, então o que precisa realmente são as tomadas de decisão, é ta dizendo que em função da avaliação nós fizemos isso, isso e isso. De repente isso ta claro no PPA e pela avaliação pode ter sido tomadas muitas decisões e colocado nos instrumentos da instituição, mas que a comunidade em si não percebe isso como resultado da avaliação, por exemplo: a qualificação e houve um crescimento enorme mesmo quanto a questão física da instituição, bibliotecas, em tudo você vê que ta tendo uma melhora crescente em todos os campi. Agora isso de repente, os professores, alunos, funcionários podem não perceber isso como (Membro 2 já está tendo interromper dizendo: não relaciona...) resultado da avaliação, como resultado da avaliação, e com isso nós temos que tomar cuidado porque talvez não está sendo dito. Olha em função da avaliação nós percebemos isso, isso e isso e estamos fazendo isso, isso e isso. Talvez as tomadas de decisão não estão sendo ditas que foram tomadas em função de, e essa divulgação, essa análise e com certeza todos os documentos que estão aí PPA, PDE e outros foram feitos em função de alguma coisa, algum ponto frágil que a instituição percebeu, e onde ela percebeu isso? um dos instrumentos é a avaliação.

Membro 2 – É a avaliação dos cursos, é essa avaliação feita pelo PAIUNEMAT...

Membro 3 – pelo Conselho, por tudo. Então de uma certa forma a tomada de decisão hoje, ela tem algum fruto da avaliação, pode ser que elas não estejam sendo divulgadas e ditas dessa forma ou até ao tomar uma decisão falar estamos tomando essa decisão porque nós percebemos isso, talvez o erro seja realmente na divulgação dos resultados e quando tomar a decisão dizer que está fazendo isso em função disso, pra ficar claro para o aluno e para o professor.

Membro 2 – Eu sei que é difícil as pessoas pegarem o relatório de avaliação e fazer a leitura total dele. Eu acho que esse relatório que a gente vai tá publicando agora no seminário que é o da coleta de dados de 2003, a gente buscou dados quantitativos sobre a instituição nesses últimos 05 anos, às vezes acaba mostrando que esse relatório pode ser um instrumento que indique que as tomadas de decisão aconteceram a partir da avaliação.

Membro 4 – Profa só um minutinho (olhando para Membro 2) – Acho interessante o relatório e a gente percebeu que incomodou e incomodou bastante. Incomodou essa questão dos dados não serem discutidos, serem guardados e a pesquisa da profa mostrou, mas continua sendo um problema, por exemplo: muita gente continua dizendo: mas a pesquisa da avaliação tem problemas metodológicos, técnicos, quer dizer pra essa coleta de dados de agora continua uma ansiedade e agora o que vão dizer...

Membro 2 – todos os cuidados foram tomados...

Membro 4 – E agora o que vão dizer, mas vão dizer outra coisa, mas vão dizer, porque agora a gente vai pro seminário, vai discutir, o Prof. Artur vai está lá para explicar o problema da amostra e da estatística... (Membro 1, a gente tá crescendo, né?), então a gente vai crescendo e vai incomodando, então as pessoas tem que mudar o discurso, problema teórico não, metodológico também não, a pesquisa teve assim, assim e assim e teve todo esse processo aqui de apresentação da proposta pra gestão, o plano de auto-avaliação, nós temos um projeto aqui de 30 de março pra cá e mudou bastante o processo (adequação ao SINAES) e por isso, eu acho que incomodou bastante, pelo menos eu estou vendo que as pessoas estão tendo que mudar os discursos, as falas, os argumentos até pra acontecer as resistências, que a gente sabe vai acontecer não é culpa de ninguém, isso é histórico aqui. (entre risos) Desculpe Afonso, vou passar a palavra pra você que já está pedindo a tempo.

Membro 1 – O que eu ia fechando, é que nós temos uma avaliação que é até boa e é a única estadual do país que tem foi feita pela UnB e a gente aproveita mal isso. (Membro 2, eu acho que não sei, está com quem?) foi feita acho no ano passado e a Pró-Reitora de extensão acho que tem.

Membro 4 – Essa pesquisa é do perfil do acadêmico.

Membro 1 – Sim, mas que fortalece muito, tanto aqui (Coordenadoria de Avaliação), quanto a questão da gestão.

Membro 4 – A pesquisa do perfil é resultado de um processo de avaliação.

Membro 1 – (as falas começam a ficar atropelada, falam juntos), e a gente aproveita mal isso, mal mesmo, agora eu hoje, a gestão está organizando melhor.

Membro 4 – Com certeza, a política para os estudantes é em cima do perfil do aluno (Membro 1 também está falando).

(Moderadora) – Devido o tempo ter esgotado, fiz o encerramento fazendo os agradecimentos, mas as pessoas ainda queriam continuar falando. Me comprometi a retornar à CPA após conclusão dos grupos focais e apresentar o quadro das tensões e das possibilidades da avaliação.

Membro 3 – Até lá já vamos ter o resultado da auto-avaliação desse ano. (Todos sorrindo, comentam sobre)

Membro 1 – Quando você pretende está com as análises?

(moderadora) – Eu pretendo até abril deste ano, encerrar os grupos focais e aí vou começar a transcrição e análise, acho que até meados do próximo ano.

Membro 1 – Os cursos de graduação em relação a esses cursos que já foram reavaliados, os departamentos estão com a faca e o queijo na mão, porque eles foram bem avaliados dentro do ENADE, mas são esses mesmos que vão fazer o mesmo conteúdo durante os três anos.

Membro 2 – Agronomia de Tangará falou: nossa agora a nossa tarefa é muito mais pesada.

(A conversa não termina, todos falam ao mesmo tempo).

Foi servido no final um lanchinho. As pessoas continuaram a discussão durante o café. O que nos pareceu que houve uma incomodação da CPA em relação a continuidade da avaliação institucional. Para quem entrou na CPA e começou a trabalhar a avaliação recentemente, demonstra muita confiança no SINAES, parece que foi a salvação (Membro 2 e 3), mas para quem já vivencia a avaliação institucional da UNEMAT a mais tempo, não demonstra muita mudança e acha que os problemas são os mesmos de antes (Membro 4 e 1).

Essa reunião ultrapassou o tempo e teve duração de 01:40 horas, com aceitação dos participantes.