

Avaliação Institucional e a construção de uma universidade dialogal/transformadora

* **Angela Vieira Esteves**

"A inteligência brasileira continua sem se dar conta, de modo claro, da transformação da realidade social, exatamente porque se mantém extrínseca a essa realidade. Não é a inteligência do real, ... e sim, de estereótipos — e às vezes sob a forma de arquétipos — produzidos, antes, fora, e hoje, dentro do país."

MENDES, D. Trigueiro

A **sensibilização** da comunidade acadêmica para a implementação de um **processo avaliativo** em larga escala (como se começa a deflagrar na UERJ) impõe-se numa perspectiva de **gestão democrática da universidade**.

Numa iniciativa harmonizada com a idéia de que a "avaliação leva à tomada de decisão", e que, "à medida que esta se der de forma coletiva haverá uma socialização do poder e por conseguinte, um aumento do compromisso de todos com as decisões institucionais"² a Sub-reitoria de Graduação da UERJ (SR-1) convidou (1989/90) as unidades de ensino, interessadas, a integrar uma comissão de estudos com vistas à elaboração de um **planejamento participativo-integrador** da comunidade acadêmica dedicado ao estudo da ação avaliativa.

Algumas perspectivas de cunho filosófico-metodológico animaram a iniciativa da SR-1 e nortearam o Grupo de Trabalho que se dedicou ao estudo, podendo-se sumariar:

— a preocupação com o dimensionamento da importância do ensino superior para a sociedade brasileira através de uma inserção sócio-histórica concreta, identificando os contrastes, desafios e necessidades do momento atual que apontam como papel impostergável — de ser assumido pela Universidade Pública — na formação da **inteligentzia** voltada para um resgate da **cidadania real**;

— a construção de um prisma de ação institucional e docente de renovação, produtividade, reciclagem e ativismo, evidenciando uma busca de revisão e aprimoramento do sistema acadêmico, da UERJ, priorizando-se o **auto-conhecimento** da instituição (identificação de deficiências, potencialidades e vocações).

Tais perspectivas norteadoras auxiliaram na definição dos objetivos a alcançar, prioritariamente:

• **construir um paradigma de auto-avaliação** que possa atender às especificidades de cada unidade de ensino;

• **implantar um sistema de avaliação acadêmica** a partir do paradigma construído;

• **implementar políticas institucionais** identificadas através do sistema de avaliação implantado.³

Tal iniciativa de operacionalizar uma **avaliação crítico-participativa** visa, em primeira instância, à **melhoria da qualidade do ensino de graduação**, da UERJ, função da universidade por excelência.

Cabe, aqui, uma reflexão acerca da idéia de **excelência** da universidade.

Pressupõe-se que a sociedade brasileira espera que a universidade (pública) seja capaz de formar recursos humanos que se integrem às suas necessidades sociais e econômicas. Assim imaginando, o **esforço avaliativo** (ora em foco) afirma-se como etapa imperativa à construção de um perfil transformador na conquista da universidade que se quer, por que se faz necessária. A universidade que se quer transformadora evidencia-se, necessariamente, comprometida com a **qualidade**, "a universidade do ensino" (que resgata uma discussão conceitual acerca do binômio ensinar-aprender, implicando na revisão de postulados acerca do tradicionalismo pedagógico na educação formal até a concepção de "modernização" e uso de tecnologias). Uma universidade que produz saber, recria-o, manifesta conhecimento sistematizado, e mantém-se na vanguarda de transformações sociais e culturais, sendo sempre "espaço" de reflexão, estudo e vivências.

A universidade transformadora estabelece canais constantes de **diálogo** — interno/institucional, comunitários, com diferentes segmentos produtivos da sociedade e intercadêmico — realimenta-os num dinamismo que lhe caracteriza o ativismo e o interagir com públicos diversos com os quais não prescinde de aprofundar relações para dar tessitura à sua "**identidade**" conquistada.

A idéia de **universidade transformadora**, aqui em destaque, propõe-se a ser a essência do dimensionamento do que possa ou deva ser a excelência da universidade.

A UERJ é um paradigma de universidade transformadora em construção. É espelho, também, de uma crise da sociedade; é

a própria etiologia da crise, do "modelo" universitário brasileiro, e portanto, busca amadurecer sua **identidade institucional** e a sua **vocação acadêmica**.

Quando a UERJ se aplica numa vivência, para ela historicamente inusitada (dada a amplitude), é possível perceber que emerge uma consciência de que tal experiência (a avaliação institucional) impõe-se como etapa vital ao amadurecimento do seu perfil (institucional) possibilitadora de um assumir de deficiências e vocações que poderão ter, no exercício legítimo do que se entende por **autonomia acadêmica**, um princípio viabilizador de implantação de políticas e metodologias saneadoras e propulsoras de novos cursos de ação.

No decorrer dos estudos preliminares empreendidos, o Grupo de Trabalho para elaboração do Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação da UERJ** decidiu-se por examinar experiências análogas, ou seja: universidades que empreenderam idêntico esforço avaliativo, com o intuito de refletir acerca de estratégias de ação e situar o nível de aproveitamento (real) dos resultados, pelas instituições, a fim de dimensionar as possibilidades de contribuição.

Examinando experiências como a da Universidade de Brasília (UnB), Universidade da Bahia, Universidades Europeias (através da leitura de Colóquios Internacionais) e refletindo acerca de Comunicações Sobre o Ensino Superior no Brasil (ex.: CFE/1982), o GT foi construindo a memória dos seus estudos, tornando possível o esforço de levantamento de **indicadores** que constituíram uma "pré-proposta de paradigma" de avaliação que foi oferecida (entre outros estudos e ensaios da SR-1) em seminário interno à comunidade UERJ, desejando, assim, oferecer mais um instrumento de apoio à iniciativa de auto-avaliação às unidades e centros setoriais.

Dificuldades, de diferentes naturezas, foram estimadas para o processo em curso. Exemplificando: manifestações de resistência ao procedimento avaliativo, possivelmente proveniente de falta de tradição de tal experiência e/ou inexperiência, ou, ainda, resquícios autoritários de poder, e/ou ceticismos e temor quanto aos resultados.

Avaliar o ensino de graduação impõe que se examine a estrutura curricular dos cursos em vigor; que se faça a análise do processo ensino-aprendizagem e que se

identifique o perfil das unidades de ensino: seus objetivos e fins educacionais.

Retomando a idéia inicial, da necessidade de **sensibilização** da Comunidade Acadêmica para deflagrar a avaliação das unidades de ensino, configura-se como relevante a evidencição de aspectos como: o **esclarecimento** de que a informação coletada não estará a serviço de processos classificatórios ou punitivos; a **divulgação** em larga escala dos benefícios do auto-conhecimento (a ser possibilitado, e em vários níveis); a explicitação do que se examinará sem subterfúgios, como competência técnico-científica (conteúdo) e didático-pedagógica (procedimentos/metodologia) do docente, condições atitudinais na relação estabelecida entre professor e aluno (possibilitando, inclusive, que o docente seja, o maior beneficiário de tal processo, à medida que revê práticas, compara experiências e amadurece uma postura humana, e científica, que se refletirá em sala de aula).

Está em curso uma experiência avaliativa, que aponta um "animus" institucional de busca de caminhos possibilitadores do desenvolvimento da universidade: do conhecimento, do ensino, do diálogo, da interação comunitária capaz de harmonizar suas tradicionais funções de ensino-pesquisa-extensão. Na busca de um redimensionamento da universidade — suas funções/atribuições e responsabilidades — evidencia-se uma preocupação, em realidade, com a formação discente, de modo a constituir um profissional capaz, crítico e apto para interagir no contexto da sociedade, numa vivência que se estima importante de **cidadania ativa**.

Meditando na experiência explicitada, nas idéias destacadas do que se entende por universidade transformadora, e à luz de propostas como: o Documento Preliminar elaborado pelo GT — Política Educacional/ANDES (ag./88) à Lei de Diretrizes e Bases para a Reformulação da Educação Superior (GERES/MEC) — Anteprojeto (set./86), destacam-se como elementos conceituais que devam constituir um corpo de idéias em exame com vistas à LDB, no que tange, especificamente, ao **ensino superior**: autonomia acadêmica, gestão democrática e políticas institucionais.

A **autonomia acadêmica** é um princípio maior que urge à Universidade Pública administrar em lato sentido — buscando voltar à sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para a edificação de sua competência e viabilização de sua(s) vocação(ões) acadêmica(s).

A magnitude do princípio tão propalado da autonomia acadêmica não pode se constituir num discurso vazio, distanciado de uma "práxis" que justificaria, em realidade, a

autogestão e, sobretudo, a autogestão democrática/transformadora da universidade.

A **socialização do poder** deve exprimir-se através de **gestões democráticas**, num arejamento da estrutura do poder decorrente pela mudança de concepção de **representatividade** e **legitimidade** institucional. Os diferentes segmentos da comunidade acadêmica — docentes, discentes, servidores administrativos e, inclusive, representantes comunitários — devem (de fato e de direito) ter representação, integrando órgãos deliberativos, normativos e consultivos das instituições educacionais, como forma de salvaguardar a democratização de acessos à estrutura formal e possibilitar o encontro de soluções a problemas institucionais, como resultado do exercício da ação intergrupala.

A formulação de **políticas institucionais**, entendendo ser por princípio tarefa de exclusiva competência da universidade (respeitados os princípios da descentralização administrativa, autonomia de gestão e regionalização das estruturas formais de ensino), deve:

- salvaguardar as funções de ensino-pesquisa-extensão da universidade, e harmonizá-las com uma prática concebida numa perspectiva de universidade dialogal/transformadora (anteriormente explicitada);

- estabelecer âmbitos, públicos-alvo e meios e modos de divulgação do saber, para o aperfeiçoamento de relações e aprimoramento (real) do conhecimento concebido, e tal dinâmica ser geradora da renovação didático-pedagógica, da metodologia de ensino;

- contemplar com largo incentivo à ocorrência de avaliações (diagnoses/prognoses; formativas/somativas) nas unidades de ensino, primando pelo acompanhamento das experiências em curso, acautelando-se (com os dispositivos normativos que priorizar) em assessorar nas transformações necessárias e desejadas e promovendo medidas equacionadoras para transpor obstáculos em prol da melhoria do ensino de graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu), aperfeiçoamento, atualização e extensão universitária;

- valorizar o uso de metodologia de estudos interdisciplinares como forma de resgatar a visão de totalidade humana em detrimento de um saber fragmentário (acerca do próprio homem, como ser de relação e ente do mundo), e ainda, como forma de conceber investigações e pesquisas acadêmicas comprometidas com a função social da universidade, de modo a valorizar o meio (sociedade) e contextualizar docente/discente no todo (comunidades próximas e de âmbito nacional);

- espera-se, finalmente, que uma política institucional voltada para a "excelência" de uma universidade dialogal/transformadora, seja capaz de assegurar o espaço para o exercício de dissidências (sem resquícios corporativos de poder dominante); sendo assim uma política que se respalda numa **filosofia do diálogo**, constituindo-se num caminhar acadêmico que faz da universidade um centro de debates, reflexões e vivências capaz de gerar — num efeito multiplicador — transformações de idéias e ações, e constituir-se (enquanto fórum legítimo de teoria e prática social) num agente de mudanças estruturais da sociedade.

É possível perceber a importância do estreitar do relacionamento entre universidade e sociedade, pela necessidade de inserção no real (sócio-histórico-concreta) para que possam emergir **valores**, indiscutivelmente, **significativos** de se privilegiar numa tentativa de redefinição de rumos do ensino superior, particularmente da **universidade pública brasileira**.

Elege-se, inicialmente, e justificadamente, a questão da qualidade do ensino como ponto nevrálgico de um processo avaliativo, do ensino superior. Entretanto, cabe indagar: que parâmetros de qualidade se deve eleger como desejáveis (à visão renovadora em pauta), e para que públicos-alvo/clientela se deve dimensioná-los? A **avaliação da qualidade do ensino** não implica num reexame cuidadoso de todo o processo histórico-didático (antecedentes/origem e gênese dos contrastes identificados) vivenciado no cotidiano das unidades de ensino da universidade? E tal empreendimento tornar-se-ia fidedigno sem somatório de esforços, sem consciências das responsabilidades recíprocas que o viver comunal acaba por estabelecer? E a universidade não se constitui num exercício de cidadania que, para alcançar a plenitude, dirimir "espíritos facciosos" e resgatar o senso de humanização das relações humanas, não prescinde do **diálogo** constante? Tais **questionamentos-premissas** delinham um muito do que se tem a caminhar para que a concepção de **Universidade Dialogal/Transformadora** deixe de ser uma retórica concebível para se constituir numa **realidade a ser maduramente alcançada**.

É notória a transitoriedade de valores, o dinamismo das transformações sociais, o impacto e a fluidez de informações diárias no contexto do mundo atual, e que acabam por relativizar propostas de soluções a questões temporais. Entretanto, a **essência**, a relevância dos objetivos da Universidade Pública deve ser atemporal — concebida como sendo a **ética da formação do homem, do cidadão, do profissional**, sobretudo, do "ente" crítico e criador, do "homo laborans", do "homo faber", do "animal socialis".

A explicitação de um referencial básico acerca de uma **filosofia**, a ser consubstanciada numa **política de educação**, certamente impõe-se como necessária; está surgindo, inclusive, no âmbito do Congresso Nacional (um dos foruns de debates e reflexões sobre a questão do ensino superior). Assim considerando, surgem preocupações e votos esperançosos: possam a sensibilidade, o bom senso, a competência técnica dos legisladores, aliados a manifestações de interesses legítimos (de todos os segmentos preocupados com a questão, não apenas do ensino de 3º grau, mas com o temário educação brasileira) edificar um clima de estudo, investigação e diálogo a fim de se objetivar — com clareza inquestionável — a revisão dos “postulados” do que deva ser a educação no Brasil, a fim de não produzir um farto ementário de legislação de ensino, reeditando-se situações historicamente lamentadas do distanciamento entre leis e práticas educativas.

Imagina-se, ainda, que a dificuldade real de se estabelecer e implementar uma filosofia e uma política de educação de dimensão nacional passa (factualmente) pelas dissensões entre elites intelectuais e seus grupos, que certamente concebem vertentes diversas acerca do que deveria se constituir num Projeto Educacional para o país, capaz de minimizar alarmantes disparidades entre os diferentes segmentos sociais, principalmente, no que tange ao universo do saber e da aculturação.

Evoca-se a visão do Prof. TRIGUEIROS para exemplificar aspectos que dificultam o caminhar para o erigir de um Projeto Educacional de envergadura, capaz de ser deflagrador de transformações que se impõem, principalmente, nos sistemas formais de ensino, reconhecendo-se a **dificuldade de viabilizar a confluência de várias vertentes de idéias, sem um escopo que as harmonize**.

“... Do ponto de vista científico, ainda não amadurecemos para o **método interdisciplinar** que continua sendo, entre nós, quase sempre, uma aspiração frustrada. Do **ponto de vista político**, a dificuldade de congregar as várias parcelas do Poder em torno de um projeto unificador derivam de diversas causas — ora o patriarcalismo, que se repete em cada nível e em cada linha de autoridade; ora a projeção mítica do poder tecnocrático sob a égide da racionalidade econômica mal compreendida.

... além e acima desses aspectos do patriarcalismo fragmentário, que decompõe a Autoridade e o próprio projeto nacional, temos a própria substância do patriarcalismo como forma confusa de racionalidade e irracionalidade. Assim é que os Planos de Educação jamais conseguiam imprimir à política da educação a desejada

norma de racionalidade, já que esta é frequentemente interrompida pelas incidências da Autoridade desenvolvida do Príncipe.

... na pesquisa educacional é necessário, antes de mais nada, penetrar no domínio existente. Avaliar a realidade educacional com suas conexões, cada nível de ensino, por exemplo, confrontando com os outros subsistemas econômico, político, cultural etc., todos eles alicerçados pelo sistema social.

Mas é preciso, sobretudo, dispor de meios de investigação destinados a mudar o existente... tais estudos e pesquisas devem emergir de um autêntico processo intelectual, com o máximo de representatividade e diversificação da inteligência brasileira.”

O pano de fundo de toda a presente reflexão, ao estabelecer um **prisma conceitual** acerca de uma **Universidade Dialogal/Transformadora**, é questão da **formação do juízo crítico e da consciência libertadora do homem** (de si próprio, de suas mazelas, de seus preconceitos, do seu “falso” conhecer, de sua alienação capazes de malograr o seu auto-desenvolvimento e a perspectiva de auto-realização) tendo na universidade um centro que deva buscar enfaticamente o repensar de caminhos equalizadores de distorções sócio-culturais, pois que se volta para o resgate do saber, que nos recorda a condição humana; estabelecendo metas-ações para ser um espaço de vivências, e do constante refletir acerca da cidadania que temos para a que queremos para o conjunto da sociedade.

A universidade não pode se furtar a exercer uma função social. Fechada sobre si mesma, numa postura de “individualismo institucional isolante”, ela estará se distanciando de sua perspectiva de identidade social. Entende-se que o “saber culto” deva refletir sobre o senso comum, dialogar em vários níveis, possibilitando também o erigir de iniciativas de ação criadora no contexto do intercâmbio entre segmentos comunitários, no “continuum” de experiências da universidade.

Auto-conhecimento é condição indispensável à transformação que se aponta. **Auto-avaliação institucional** é um caminho de auto-conhecimento possibilitador da deflagração da integração de consciências humanas numa práxis de “vita activa”, numa ética prático-moral capaz de desvelar a essência da responsabilidade de se empreender o diálogo (interno e com a sociedade), para a transformação em novos prismas conceituais, sem especulações estereis, numa ruptura com códigos fechados do saber e agir, dando clareza à ciência, sendo esta decodificada, também, pela sensibilidade, pelo senso de humanização que deve privilegiar o homem enquanto es-

sência e ente capaz de manifestação; reconhecendo o direito de cada indivíduo ao conhecimento, à participação no grupo social, facultando (na prática) um prisma de felicidade, numa dimensão existencial mais realizadora e plena.

A concepção de uma universidade dialogal/transformadora é uma perspectiva de um “vir a ser”, desejado, esperado e a ser conquistado pela universidade contemporânea brasileira, quando do seu amadurecimento institucional, tornando-a uma organização capaz de: assumir papéis, exercer funções/atribuições, prestar serviços, rever parâmetros didático-pedagógicos (elegendo, possivelmente, o ensino ativo centrado no aluno, como paradigma metodológico do experimentar e da aprendizagem centrada na pessoa), difundir saber, oferecer oportunidades de aculturação a públicos diversos, empreender pesquisas compromissadas com o assistir social, o dialogar, sempre, conhecendo as comunidades; enfim, exercendo ações e estabelecendo metas compatíveis com a **identidade conquistada**.

*Angela Vieira Esteves

- Licenciada em Pedagogia/Supervisão Educacional/UERJ.
- Professora da Faculdade de Comunicação Social da UERJ/Departamento de Relações Públicas.
- Mestre, em Fev./87. Dissertação: “Mobilidade Social, Educação e Poder no Brasil (1964-1974)”. RJ, UERJ, ISEBI, 1987, 167 p.
- Doutoranda em Educação Brasileira da UFRJ.
- Autora/Coordenadora do Projeto: “Educação e Comunicação a Serviço da Humanização da “Retórica Acadêmica” (SR-2/SIRECOM/PROPSQ/UERJ) — em andamento.
- Autora/Coordenadora do Projeto Núcleo de Memória e Revista Logos (SR-3 — Sub-Reitoria de Extensão/UERJ).

**GT — Avaliação: Ana Teresa S. Bento de Faria, Angela Vieira Esteves, Célia C. Naghelly, Gustavo Bayer, Ivan Rocha, Lopo Alegria (in memoriam), Pedro Luiz P. de Souza

Referências Bibliográficas:

- 1 — MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe Uma Filosofia da Educação Brasileira? Tentativa de Esboço. In MENDES, D. T. (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. RJ, Civilização Brasileira, 1985, p. 71.
- 2 — SUB-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UERJ. *Proposta de Programa de Implantação da Avaliação do Ensino de Graduação da UERJ*. RJ. SR-1, UERJ, 1988, p. 5.
- 3 — Idem, p. 5.
- 4 — MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe Uma Filosofia da Educação Brasileira? Tentativa de Esboço. In MENDES, D. T. (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. RJ, Civilização Brasileira, 1985, p. 57-63.