

CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA “PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DEPARTAMENTAL” NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

Maria Encarnação Beltrão Sposito

beltrao.sposito@unesp.br

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Gilson Helio Toniollo

gilson.toniollo@unesp.br

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Sergio Roberto Nobre

sergio.nobre@unesp.br

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Sandro Roberto Valentini

sandro.valentini@unesp.br

Universidade Estadual Paulista - Unesp

RESUMO

Este texto tem como objetivo central relatar e analisar o movimento que vem se delineando, a partir da proposta intitulada “Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp”. Nosso foco recai sobre o histórico dessa experiência, visando estabelecer relações entre ela e seus fundamentos, que enunciaremos como princípios. Esse processo constitui-se como plano de articulação entre a avaliação individual de docentes e pesquisadores da universidade e a avaliação institucional que compreende o conjunto da Unesp, incluindo aspectos relativos a múltiplas dimensões: graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão. A abordagem dada à avaliação, precedida de planejamento, é quali-quantitativa e, nesse ponto, está o desafio de tornar a quantidade, expressa na metodologia, o modo como se revela a qualidade das escolhas feitas pelos diferentes departamentos.

Palavras chave: Avaliação e planejamento departamental, Avaliação docente, Avaliação institucional, Universidade Estadual Paulista (Unesp)

1. INTRODUÇÃO

A ideia de redefinir as bases para a avaliação docente e institucional na Universidade Estadual Paulista (Unesp)¹ nasceu da constatação de que estes dois planos já vinham se realizando há muito tempo – o individual e o da universidade² – mas, estavam pouco articulados entre si, não sincronizados e, em ambos os casos, os resultados do processo eram divulgados em etapa bem avançada do decurso do período subsequente de avaliação.

Havia, assim, consciência sobre a necessidade de articular melhor os dois planos e tornar o processo mais dinâmico, para o que pareceu fundamental: - inserir um terceiro plano, o departamental, que exerceria o papel de intermediação entre os outros dois; - envolver os avaliados no processo de avaliação para que se tornassem corresponsáveis pela sua condução, incluindo o exercício de planejamento. Este texto tem como objetivo central relatar e analisar o movimento que vem se delineando nessas duas direções, denominado “Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp”.

Nesse contexto, este artigo tem como foco o registro dessa experiência e está organizado em quatro seções. Além desta primeira, denominada Introdução, apresentamos, na seção 2, o histórico do processo em curso, as razões que o geraram e, de modo sintético, a metodologia adotada. Na sequência, na seção 3, estão os princípios que alicerçam o processo de Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp. A descrição do que já foi feito em termos de implantação do processo até o momento está bem resumido na seção 4, na qual “concluimos sem concluir”, porque fazemos alusão aos desafios que foram enfrentados e às possibilidades que se abrem no processo em curso.

2. A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO

A elaboração de um texto sobre processo, que ainda está em implantação, requer uma série de cuidados. De um lado, ainda não temos todos os elementos para a averiguação de seus resultados, de outro, falta-nos a distância temporal dos fatos ocorridos para percebê-los com maior clareza, o que só alcançaremos no futuro. Somos, portanto, conscientes da relativa incapacidade de ponderar adequadamente o peso de cada fator no movimento em curso. Por essas razões, em grande parte, esse texto tem o perfil de um relato para que o leitor possa apreender a dinâmica que está sendo vivenciada e, durante o simpósio, os participantes possam debatê-la.

Assim, antes mesmo de apresentar a proposta, iniciamos essa seção do texto por uma sintética exposição do curso que do processo.

1.1. HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

A iniciativa de enfrentar o desafio de ampliar (incluindo um novo plano) e, simultaneamente, alterar as bases da avaliação na Unesp (articulando a avaliação individual à departamental) teve sua origem em 2014³, quando o primeiro esboço dessa proposta foi redigido; em 2015, foi apresentado à Vice-Reitoria da universidade, que o recebeu com curiosidade e de modo positivo, num primeiro contato, mas considerou, depois, que não seria o momento oportuno para a instituição viver essa experiência, em decorrência de uma série de aspectos de natureza conjuntural que fogem ao escopo desse texto. No entanto, esta iniciativa não ficou sem registro, uma vez que foi apresentada e publicada (MORAES et al., 2016). Restou, em seguida, como uma possibilidade, até ser retomada em 2017, quando passou a ser amplamente discutida, para ser aprovada em 2018, ano em que teve início sua implantação.

A partir da possibilidade de se retomar a ideia de redefinição do escopo de avaliação na Unesp⁴, em 2017, a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), responsável pelo seu

desenvolvimento, realizou uma série de ações visando apresentação, debate, ampliação e revisão dela.

A etapa de apresentação e debate teve início em março de 2017, por meio da exposição da primeira versão à equipe da Reitoria. Estiveram presentes Reitor, Vice-reitor, Pró-reitores de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Administração (atualmente Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão), além de parte de seus assessores diretos. Essa reunião de trabalho foi de grande importância para o avanço da proposta em razão de três tipos de questões que foram formuladas: - as que, em função do interesse que a apresentação gerou, demonstravam vontade dos interlocutores de entenderem aspectos que não ficaram claros na exposição oral e no pequeno texto de 12 páginas que foi distribuído antes da reunião; - as que denotavam que era preciso ampliar muito a proposta para que fossem contemplados, com maior representatividade e equidade, aspectos denotativos das múltiplas dimensões do trabalho realizado nos departamentos (ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão); - outras que colocavam em dúvida a exequibilidade da proposta, uma vez que se desejava construir uma metodologia quali-quantitativa e isso sempre representa um grande desafio.

Podemos afirmar agora, fazendo um balanço retrospectivo, que passamos por um verdadeiro *brainstorm* que foi extremamente estimulante, na direção de pensar ponto por ponto, rever posições iniciais e ampliar a proposta, a qual passou por outro escrutínio no mesmo grupo, a partir de novo texto com 22 páginas, em maio de 2017, tendo havido nesse interim de dois meses, idas e vindas do documento pela internet.

Tendo se chegado a um consenso entre os membros da equipe, passamos às etapas subsequentes. A primeira delas foi a de apresentação da proposta no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unesp, órgão responsável diretamente pela sua apreciação e votação, o que ocorreu em maio de 2017. Em grande parte, o debate sobre o tema versou muito mais, nessa ocasião, sobre a inadequação do instrumento de avaliação docente que estava então em vigor denominado Planilha de Critérios Mínimos de Desempenho Docente. Buscamos mostrar as diferenças principais entre ele e nossa proposta, com destaque para o fato de que se projetava agora um processo de avaliação departamental, ao qual se vinculam DOCENTES⁵, e não apenas de avaliação individual deles. Embora a CPA estivesse de acordo com o fato de que era pouco adequada essa planilha, havendo, portanto, concordância com o Conselho, notamos que parte de seus membros demonstrava dificuldade de colocar foco na proposta e optava por ponderar se seria o momento adequado para mudanças e se o novo enfoque deveria estar sendo proposto pela equipe da Reitoria. Dar-se mais importância ao contexto e às condicionantes de implantação de nova modalidade de avaliação, no lugar de debatê-la propriamente, talvez tenha sido a razão de não se estabelecer, nessa reunião, uma agenda de trabalho em torno do tema.

No entanto, havia da parte da Reitoria da Unesp consciência sobre o fato de que eram necessárias várias ações para, politicamente, criar-se ambiente favorável ao debate da proposta, por isso, optamos, em seguida, por fazer a sua apresentação no órgão colegiado maior da instituição – o Conselho Universitário (CO) – possibilitando que diferentes atores que viriam a ter papel importante no processo, entre eles os diretores de UNIDADES⁶ da Unesp, tivessem o primeiro contato com ela, o que ocorreu em junho de 2017. Nessa ocasião, pudemos perceber o quão difícil seria a condução do debate, uma vez que houve falas favoráveis ao escopo de nosso projeto de planejamento e avaliação, outras contrárias, mas um quase consenso em torno da posição de que aquele não seria o momento para colocá-lo em prática, por razões de ordens diversas, estruturais e conjunturais, que não vamos minuciar neste texto. Tal constatação não nos levou a desistir do processo de debate da proposta, uma vez que havia um *timing* para tal, dado em grade medida pelo período do mandato reitoral de quatro anos (2017 a 2020), mas trouxe maior clareza sobre os desafios que o processo ensejaria.

Considerando-se as falas ocorridas durante o CO, a proposta foi encaminhada, em 31 de julho de 2017, a todas as UNIDADES da Unesp, para que DOCENTES pudessem ter contato com ela,

debatê-la e se manifestar em relação à pertinência ou não de sua adoção até 15 de setembro do mesmo ano. Paralelamente, foram gravados vídeos que ficaram à disposição de toda a universidade, buscando sintetizar a proposta e introduzir a leitura do documento⁷.

As duas ações – apresentação no CO e envio da proposta às UNIDADES – foi objeto de crítica de uma parte dos membros do CEPE que consideraram que caberia a eles (e de fato cabia) o debate da proposta e a condução do processo. A posição da Reitoria da Unesp foi a de agilizar o movimento e construir uma agenda e isso se fez com tensões, é claro, mas parece, olhando para trás, que foi acertada essa decisão, caso contrário, ainda poderíamos estar na etapa de debate⁸.

O maior desafio de construção do Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp deve que ser enfrentado, quando as posições das unidades sobre a proposta foram encaminhadas à Reitoria ao final dos 45 dias. A posição de cada uma das 34 UNIDADES, após debate em suas Congregações (unidades universitárias de faculdades e institutos) ou Conselhos Diretores (câmpus experimentais), foi inserida num sistema, montado para tal, em que se deveria escolher entre quatro opções e se anexar documentos em que a posição se explicitasse e/ou se fundamentasse. As opções e os resultados foram: 1. Concorda plenamente (uma UNIDADE); 2. Concorda com poucas restrições (nove UNIDADES); 3. Concorda com muitas restrições (quinze UNIDADES); 4. Discorda (oito UNIDADES). Uma UNIDADE não participou do processo, manifestando-se contrariamente ao modo como foi feita a consulta.

A junção de todos os documentos enviados pelas Congregações e Conselhos Diretores gerou arquivo de 153 páginas e sua leitura nos fez perceber que grande parte dos argumentos e críticas registradas decorria de: - pouco conhecimento da proposta, ou - posição de resistência a processos avaliativos. Passamos, então, a realizar três outras ações simultâneas: a) visitar principalmente as unidades contrárias ou com grandes restrições à proposta (houve reuniões presenciais entre a CPA e DOCENTES em nove unidades); b) responder por escrito os textos de posicionamento das UNIDADES, detalhando aspectos que não estavam claros ou indicando em que página do documento da proposta os DOCENTES poderiam encontrar esclarecimentos às dúvidas levantadas⁹ e c) ampliar o próprio documento, tornando-o mais robusto para o debate no CEPE.

Quando a proposta entrou para apreciação nesse Conselho como ponto de pauta, os conselheiros receberam um documento de 64 páginas, muito mais extenso que o original, porque foi ampliada argumentação e a fundamentação, mas também porque nele foram anotadas em outra cor, as posições das UNIDADES, que eram contrárias à nossa de modo a que não fosse necessário aos membros conferir as discordâncias consultando o arquivo de 135 páginas, embora ele também tenha sido disponibilizado para todos.

Do ponto de vista político, esse diálogo não foi simples, porque foi preciso enfrentar a resistência inicial ao debate, o que ocorreu por meio de uma votação que se deu baseada na questão: *Quais conselheiros são favoráveis à filosofia da proposta?* Reagindo a ela, 13 conselheiros manifestaram-se pelo sim e 12 pelo não. É possível o leitor supor a tensão que circundou, na sequência, o debate dos destaques que foram sendo apreciados, aos poucos, em cinco reuniões do CEPE, nas quais página por página do documento foi sendo objeto de debate.

Esse processo de discussão gerou dois resultados muito positivos: de um lado, vários aspectos foram enriquecidos ou, por exemplo, foram encontradas nomenclaturas mais adequadas para designar variáveis e indicadores, porque era sempre necessário debater e ceder para se alcançar a aprovação do grupo; de outro lado, a quase totalidade dos que votaram, inicialmente, contra a filosofia da proposta incorporaram-se, de modo pleno, ao debate e passaram a ser muito importantes na condução do processo e no resultado obtido. O documento final composto de 62 páginas foi aprovado em 20 de fevereiro de 2018, quase um ano após sua primeira explanação para a equipe reitoral, mas constitui um texto muito mais consistente que o primeiro. Nessa última votação, exceção a dois conselheiros que se abstiveram, os demais aprovaram a versão final do documento, o que mostra o quanto o processo foi enriquecedor na medida em que nos fez mudar de posição no percurso e propiciou a contribuição de diferentes atores no seu decorrer¹⁰.

Esse relato do processo de aprovação da proposta em tela parece-nos importante para que o leitor possa apreender o significado da mudança no processo de avaliação, que é o foco do próximo item desse texto.

1.2. AS RAZÕES PARA UMA NOVA CULTURA INSTITUCIONAL E SEUS OBJETIVOS

A avaliação é parte do conjunto de práticas que caracterizam o mundo contemporâneo. Avaliamos empresas, instituições, organizações, profissionais, produtos, serviços, filmes, livros, marcas, familiares, parceiros afetivos, amigos e colegas. Avaliamos tudo em torno de nós e em nós. Realizamos esse processo de modo consciente ou não, sistemático ou não, como procedimento que se desenvolve apenas para cumprir a necessidade de avaliar ou como hábito que se repete, repete, repete... Jogamos na avaliação expectativas, muitas vezes acima do que o processo possibilitará que se realize, trabalhando, não raramente, com a hipótese de que podemos controlar todas as variáveis do processo e de que temos total clareza de onde queremos chegar, o que é, alguma medida, ilusão. Simplificando, podemos, assim, realizar avaliação como formalidade ou como caminho para a mudança e ficamos com a segunda opção.

No entanto, essa escolha não é fácil, porque avaliação é um processo complexo. Se bem conduzido, pode ter bons resultados, mas jamais é um movimento integralmente sob controle, tal o conjunto de condicionantes objetivas e subjetivas que enseja e o cerca. Se já é complexo quando um casal está “discutindo sua relação” é de se admitir que a avaliação de uma instituição universitária também o seja, tanto mais sendo esse o ambiente da reflexão, do debate e da construção de ideias e das contradições inerentes a elas.

Esse tipo do ambiente indicaria, num primeiro momento, que seria a universidade a esfera institucional mais competente, do ponto de vista intelectual e técnico, para debater, propor, conduzir e criticar processos de avaliação, mas é preciso considerar que, por causa dessa expertise potencial e, sobretudo, por ser ela quem avalia e, simultaneamente, é avaliada, um conjunto de barreiras se interpõem ao processo, podendo gerar resistências ou demasiada postura crítica face a um conjunto de ações que se faz necessário, em que pese os desafios que lhes são atinentes, como de modo sucinto relatamos no item anterior.

Por essa razão – a complexidade do processo e as dificuldades que lhes são próprias – espera-se: a) dos sujeitos que propõem a avaliação ter clareza mínima sobre as razões do processo; 2) de todos que dela participam que realizem um esforço para compreender as bases que a sustentam e o contexto em que ela se insere.

Nessa direção, especialmente, no caso da Unesp foi necessário considerar

[...] a essência do papel da Universidade de um modo geral e, ainda, de forma mais particular, a que e a quem ela deve servir, quando é pública e gratuita, mantida pelo Estado e, conseqüentemente, pela Sociedade, aos quais se deve sempre prestar contas, sobretudo, num país cuja história é de desigualdades (UNESP, 2018, p. 19).

Sendo uma instituição pública, poucos ou ninguém se levantaria defendendo a hipótese de que não deveria haver avaliação, ainda mais quando o grupo central a ser avaliado – os DOCENTES da instituição – não tem se manifestado contrariamente à aplicação de instrumentos de avaliação junto a seus alunos e pouco tem, historicamente, transformado profundamente os critérios, formatos e parâmetros que adota para averiguar o desempenho do corpo discente. Em alguns momentos do processo de debate e implantação da nova sistemática, sentiu-se claramente que o sentimento de desejo de continuidade parecia ser o dominante entre os DOCENTES, como já foi apontado:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

Para o grupo que conduzia o debate foi fundamental perceber que, quando a discussão sobre avaliação é levantada, as dificuldades para se alcançar algum consenso são inúmeras e, sem dúvida, uma das razões para isso, está no fato de que:

A avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta avaliativa e de seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação. (AMORIM E SOUSA, 1994, p. 125).

Durante o processo de discussão, verificamos que tanto o tempo dispendido pelos sujeitos envolvidos no processo como o rol de argumentos levantados sobre os diversos itens que compunham o documento foi muito diversificado. Pontos que, na visão da Reitoria e especialmente da CPA, eram de fundamental importância não receberam atenção e a outros menores, como o debate em torno de uma variável da metodologia, era dedicado grande tempo.

Essa constatação tem relação direta com o excerto extraído de Amorim e Sousa, mas pode também ser apreciado a partir de outras perspectivas, pois se notou que os aspectos mais práticos (quais variáveis, como elas compõem a matriz que será relatado adiante, se são optativas ou não) tiveram, no geral, mais atenção por terem rebatimento direto no modo de organização do tempo de trabalho nos departamentos ou por serem aspectos de tensão e de luta epistemológica ou política, quando se comparam áreas de pensamento diferentes expressas pela dualidade Humanas x Exatas, ou UNIDADES por meio da oposição consolidadas x novas. Na direção oposta, temas centrais, porque reveladores do cerne da proposta, como seus objetivos foram pouco observados nos diálogos travados, mesmo se tomando como referência sermos uma universidade pública:

- Examinar como respondemos às questões de natureza científica, filosófica e artística que formulamos como instituição e que nos são formuladas pela sociedade, sem deixar de considerar que, para bem responder essas demandas, é nossa responsabilidade o desenvolvimento da Ciência.
- Verificar como respondemos essas questões associadas às demandas sociais, econômicas, políticas e culturais, que representam desafios, no plano global, e se revelam como questões a serem respondidas no plano nacional, regional e local.
- Observar em que medida e de que modo os recursos públicos destinados à Unesp redundam em eficiência e eficácia, considerando os diferentes tipos de questões que lhes são apresentadas, mas, sobretudo, tendo em vista sua missão e seu projeto para o Brasil e o mundo contemporâneos.
- Averiguar se somos capazes de distinguir o essencial do secundário, na consecução do nosso trabalho, respondendo às funções que são peculiares à nossa missão, sem deixar de contribuir para solucionar problemas que são atinentes a outras instituições e esferas do mundo contemporâneo. (UNESP, 2018, p. 19).

Tampouco, tomou-se muito tempo para refletir sobre as particularidades da nossa universidade, ao se definir os objetivos específicos da mudança que estava sendo proposta, como grande esforço de reposicionamento institucional:

- Estabelecer, prioritariamente, uma dinâmica que propicie, aos DEPARTAMENTOS, a reflexão sobre suas atividades pregressas, para planejar, auto avaliar e redefinir suas metas, segundo seu perfil, em consonância com o PDU¹¹ e o PDI¹².
- Favorecer a articulação entre o planejamento e a avaliação departamental, e a avaliação individual de docentes e pesquisadores, tornando-a mais vinculada ao projeto de futuro do grupo e ampliando a responsabilidade do coletivo no tocante ao apoio e estímulo à carreira de cada um e vice-versa.
- Reunir elementos e estabelecer prioridades que embasarão a formulação do plano estratégico das UNIDADES e sua execução orçamentária, de modo a viabilizar o planejamento proposto pelos DEPARTAMENTOS, docentes e pesquisadores.
- Oferecer elementos para a universidade realizar comparações, guardadas as particularidades de cada grande área de conhecimento e as singularidades de cada área, subárea ou especialidade, verificando o percurso dos

DEPARTAMENTOS, das UNIDADES e do conjunto da universidade, visando reduzir, ao máximo, disparidades que hoje temos no conjunto da Unesp.

- Favorecer a reflexão sobre os PDUs e o PDI, considerando, agora, a visão consubstanciada nas propostas de seus DEPARTAMENTOS, redefinindo o percurso deste processo, a ser realizado, a partir de então, também de “baixo para cima”.

- Divulgar as informações e reflexões decorrentes do processo, possibilitando que a avaliação não seja feita apenas internamente, o que é importante numa universidade multicâmpus para que ela se conheça melhor, mas também proporcionando que a Sociedade, suas instituições, grupos e indivíduos conheçam os resultados do investimento público realizado na Unesp (UNESP, 2018, p. 20).

Igualmente não se deu atenção destacável às razões centrais que levaram à propositura em tela. Durante as sessões em que o documento era debatido no CEPE, a parte intitulada *Por que esse processo pode representar avanços?* foi aprovada sem destaques. Neste texto, em que refletimos sobre o percurso vivido até aqui, parece-nos relevante retomar as razões principais da proposta:

- (a) articular a avaliação ao planejamento departamental e institucional;
- (b) propiciar, por meio do processo, a relação entre planos diferentes de planejamento e avaliação;
- (c) respeitar diferenças entre áreas de conhecimento¹³ e UNIDADES, contribuindo para diminuição de disparidades;
- (d) favorecer a avaliação interna como processo de autoconhecimento e mudança, e propiciar a avaliação externa por meio de sua ampla difusão (UNESP, 2018, p. 12).

Por meio das Figuras 1 e 2, representamos as razões (a) e (b) expostas acima.



Figura 1: Articulação entre Planejamento e Avaliação Departamental
Extraída de UNESP, 2018, p. 13



Figura 2: Planos da Avaliação Institucional
Extraída de UNESP, 2018, p. 13

Uma das razões de maior peso na proposição do processo que é objeto desse texto foi a enunciada como (c). A planilha de avaliação docente que estava em vigor era composta de uma lista de variáveis, expressas por valores que eram fixos e iguais para todas as áreas de conhecimento, o que causava grande incômodo na universidade, especialmente entre os DOCENTES da área de Humanidades, uma vez que parâmetros e base de dados consagradas para as Exatas e Biológicas, no que concerne a publicações, principalmente, não são adequados para a grande área citada primeiramente. A homogeneidade no tratamento de modos de pesquisar e produzir conhecimento diferentes precisava ser superado. Muitas vezes, em decorrência da insatisfação em relação à planilha, os DOCENTES posicionavam-se, subdividindo-se em dois grupos – os que desejavam que houvesse planilhas diferentes para áreas de conhecimento diversas e aqueles que consideravam que a avaliação devesse ser totalmente qualitativa, deixando como subliminar a esse discurso a ideia de que cada um pudesse escolher o seu processo de avaliação. Havia de nossa parte posição diversa dessas duas: fazer mais uma planilha seria manter a prevalência da avaliação quantitativa, no entanto, permitir que não houvesse metodologia comum e tornando a avaliação estritamente “qualitativa” numa universidade com mais de 3000 DOCENTES

e mais de 200 DEPARTAMENTOS poderia levar a grande dificuldade de se apreciar o que fazemos e planejar o futuro da instituição, razão pela qual se buscou uma metodologia quali-quantitativa.

Um caminho como esse acompanhou-se de muitas dúvidas. Houve tanto um processo de intensa reflexão sobre o quanto a proposta alcançaria esse perfil, da parte da equipe que a propunha, como críticas contundentes vindas de parte dos DOCENTES quanto ao efetivo caráter qualitativo da proposta. Esse movimento de refletir sobre a pertinência das mudanças, não se fez, para os autores da presente proposta, sem considerar preocupações como a de DIAS Sobrinho (2008, p. 818), que de modo pertinente perguntou:

Mas, que é, mesmo, qualidade? Qual qualidade, quem a define e para quem?

Os circuitos internacionais que definem os papéis da educação e as prioridades da formação e da pesquisa, contando inclusive com atores nacionais devidamente ajustados a seus propósitos, também exercem em nível mundial o poder burocrático-legal da avaliação e do controle; em outras palavras, detêm a titularidade da acreditação e, então, podem impor os conceitos, os padrões e os critérios de qualidade, bem como os procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados. Gozam de prestígio, dado que exercem uma função de responsabilidade pública que cabe aos Estados, e não enfrentam muitos antagonismos, em razão de que a diversidade de interesses e a baixa capacidade de acordos existentes nas comunidades acadêmicas dificultariam a eficácia dos processos de garantia de qualidade. Devido ao predomínio da economia global, esses círculos hegemônicos, a partir dos países centrais, consideram necessário que em toda parte a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos e homologáveis. Nessa perspectiva, a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria.

A partir desse excerto, desejamos levantar dois aspectos relevantes. Um primeiro é relativo a quem avalia, pois, em grande parte, os questionamentos relativos a sistemas de avaliação na Educação brasileira em vários níveis (SPOSITO, 2006) decorreram, nos últimos anos, de elas serem desenvolvidas de fora para dentro. No âmbito do ensino superior, principalmente nos anos de 1990 e 2000, houve grande resistência ao sistema de avaliação da pós-graduação levado a cabo pela CAPES, justamente por ser ele proposto por essa agência (ainda que com a participação de professores universitários) e impor patamares que os programas devem atingir para obter conceitos aos quais se vincula o prestígio e, inclusive, o financiamento dos cursos de pós-graduação. A proposta que é objeto desse texto, ao contrário, representa um esforço da Unesp de delinear seu próprio sistema de avaliação, baseado nos departamentos, que, pelo modo como foi pensada, tem como etapa primeira estimular a autoavaliação, por isso ele é precedido do planejamento feito pelo grupo. No lugar de sermos avaliados de fora para dentro da universidade, desenvolvemos nós mesmos nossa metodologia de avaliação.

Um segundo ponto que emerge do texto de Dias Sobrinho é o relativo à tendência de desenvolvermos sistemas de avaliação, nos quais a qualidade deveria ser “mensurável e enquadrável em escalas comparativas”, mas como ele mesmo afirma “Juntamente com o tema da qualidade surgem as questões de garantia de qualidade e da acreditação” (DIAS Sobrinho, 2008 p. 817). Não queremos uma metodologia de avaliação que vise o estabelecimento de um “selo” vindo de cima para baixo, ou seja, um sistema que gere classificação como caminho para hierarquização, a partir do qual são conhecidos os melhores e os maiores departamentos, ou os que obtêm maior ou menor pontuação, os quais passariam a ser perseguidos pelos grupos que desejassem melhor posicionamento no *ranking*.

Nosso objetivo é fazer comparações, como vamos mostrar na seção seguinte desse texto, a partir da ponderação das escolhas feitas pelos departamentos e não de hierarquização. Todos os departamentos têm, no princípio do processo, 100 pontos e esse foi o modo encontrado para não gerar diferenças por adição de pontos. O que nos interessa é como os departamentos usam seus 100 pontos, que variáveis escolhem e a quais delas destinam maior proporção deles. Essa perspectiva pareceu-nos adequada para enfrentar dois desafios simultâneos: comparar departamentos entre si, numa universidade com muitos DOCENTES, sem gerar hierarquia entre eles; conhecer suas escolhas, podendo, entretanto, gerar uma estatística de síntese que possibilite

conhecer as tendências e o perfil da universidade, de suas UNIDADES, por áreas de conhecimento etc.

Desse ponto de vista, quando caracterizamos a metodologia como quali-quantitativa, desejamos que a qualidade comande, no cerne da proposta, a quantidade, sendo esta apenas a enunciação daquela. Quando isso ocorre, há transformação da quantidade em qualidade, o que Lefebvre denomina como Lei de Saltos:

As modificações quantitativas lentas, insignificantes, desembocam numa súbita **aceleração do devir**. A modificação qualitativa não é lenta e contínua (conjunta e *gradual*, como é o caso das modificações quantitativas); apresenta, ao contrário, características bruscas, tumultuosas; **expressa uma crise interna da coisa**, uma metamorfose em profundidade, mas brusca, através de uma intensificação de todas as contradições. [...] O salto dialético implica, *simultaneamente*, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo e o fim do antigo). (LEFEBVRE, 1983, p. 238, grifos nossos).

Desse ponto de vista, ao listarmos as razões da proposta em (c) frisamos a importância de respeitarmos as diferenças entre áreas de conhecimento e foi por isso que os pontos atribuídos às variáveis, ainda que tenham sido estabelecidos intervalos para isso, são resultado das escolhas dos departamentos.

Não trabalhamos com a hipótese de nos tornarmos homogêneos, ao contrário, o respeito às diferenças está na base da proposta, mas é preciso enfrentar desigualdades ou assimetrias, quando estão sendo cotejados departamentos semelhantes com capacidades de trabalho que são comparáveis entre si. Sob esse enfoque, a razão descrita como (d) faz sentido, porque esperamos que a metodologia em implantação, seja, antes de tudo, avaliação interna como “processo de autoconhecimento e mudança”, embora esteja previsto que, vencida a etapa inicial de experiência com a metodologia, seus resultados sejam divulgados intensamente e, por meio deles, seja também possível ser efetuada avaliação externa, a partir de algo que foi elaborado por nós, como movimento interno de articulação e não como força que se estabelece de fora para dentro.

Dado o perfil das razões que levaram a propor uma mudança de cultura institucional de avaliação, pareceu-nos importante que a metodologia fosse baseada em princípios, os quais são tratados na seção seguinte.

1.3. A METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DEPARTAMENTAL

Tendo em vista que nosso interesse maior é o de registrar a experiência, o fato de que uma primeira apresentação dela já foi efetuada (MORAES et al., 2016) e, ainda, que o documento completo, em que a proposta está desenvolvida, está disponível aos leitores interessados ¹⁴, apresentamos aqui alguns poucos elementos que caracterizam a metodologia da proposta.

Ela se inicia com o processo de planejamento que deve ser efetutado pelo conjunto dos DOCENTES que compõem o DEPARTAMENTO (e não exclusivamente pelos que são membros do conselho departamental). Por meio de debate e busca de consensos, sempre provisórios, porque o próprio departamento muda no decorrer do tempo, devem fazer a escolha do conjunto de ações que melhor caracterizam suas rotinas de trabalho, conforme a grande área a que pertencem, a missão da Unesp, como instituição pública, as especificidades que marcam suas formações intelectuais e científicas, a composição do departamento em termos de titulação, o momento pelo qual passa o departamento em sua trajetória de consolidação etc.

Tais opções tomam como referência uma matriz que é a mesma para toda a Unesp, composta de variáveis, pesos, indicadores e metas. No entanto, nem todos escolherão as mesmas variáveis, tampouco lhes atribuirão pesos idênticos. Do mesmo modo, os indicadores são específicos de cada departamento (ele toma como referência para isso o biênio anterior) e com base neles deve fazer a projeção para o seguinte sob a forma de metas.

Para que houvesse autonomia para escolha das variáveis e direito de atribuir pesos diferentes a elas, como expressão da busca de equidade no lugar de igualdade, e, ao mesmo tempo,

para que se possa avaliar o trabalho no conjunto da universidade com algum nível de comparabilidade, as variáveis foram divididas em três núcleos e se estabeleceu pesos mínimos e máximos para eles e para cada variável que lhes era constituinte, conforme a Figura 3.

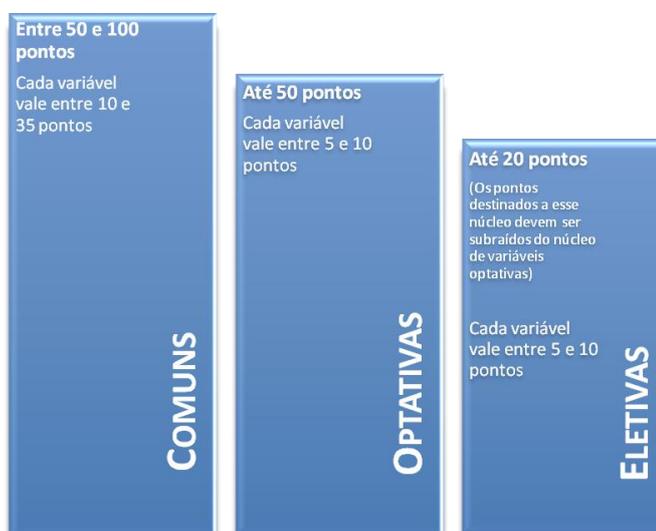


Figura 3 – O perfil das variáveis e os pesos das variáveis
 Extraída de UNESP, 2018, p. 36.

As variáveis comuns devem ser escolhidas por todos os departamentos, pois se referem às atividades que são próprias e indispensáveis aos DOCENTES em regime de trabalho integral e exclusivo na Unesp, grupo que corresponde à quase totalidade de nós. Tais variáveis referem-se a (1) ensino de graduação e pós-graduação; (2) projetos de ensino, pesquisa e extensão; (3) orientações e supervisões nessas mesmas dimensões e (4) publicações também afeitas ao tripé que caracteriza a universidade, como frentes de trabalho que são, para nós, universais. São 17 as variáveis optativas, as quais, conforme a escolha departamental, devem revelar o que é particular àquele grupo. As eletivas não devem ser formalizadas pelos departamentos que considerarem que há algo importante que realizam e se trata de aspecto bastante singular e que deve ser valorizado.

Cada uma das quatro variáveis comuns está subdividida, possibilitando, mesmo nesse núcleo, que não haja obrigatoriedade integral de escolha, o que seria imposição e não opção. Para ilustrar esse aspecto, tomamos a variável 3, que é relativa a orientações, como um exemplo.

No Quadro 1 está parte da matriz contida no documento já citado. Um dado departamento poderá escolher orientações de iniciação científica e mestrado, outro preferir as de doutorado, escolher três ou todos os tipos de orientação, mas é indispensável estabelecer algum peso para, ao menos, uma das linhas dessa parte da matriz, porque esse trabalho é parte indissociável do regime de trabalho predominante. Igualmente, ainda tomando essa variável como exemplo, o leitor pode observar que as dimensões ensino, pesquisa e extensão estão contempladas no rol de orientações a serem feitas.

No que se refere à coluna dos pesos, todos os departamentos devem totalizar, após a escolha de suas variáveis, 100 pontos, como já foi frisado e as metas a serem estabelecidas devem ser aproximar desse total, visto que o fundamental não é adicionar pontos, mas demonstrar capacidade de fazer escolhas e de se organizar para incluir na coluna E – metas – aquilo que é possível de ser feito pelo grupo no biênio objeto de planejamento.

Conforme explicitado no documento (UNESP, 2018, p. 390), nos “...biênios seguintes, poderão ser alteradas as variáveis, tanto em decorrência da mudança do perfil do DEPARTAMENTO, quanto em razão de dificuldades aferidas no último período, ou ainda, como resultado de alterações na política geral da Unesp e nas demandas da Sociedade.”.

A Variáveis comuns	B PESOS	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O DEPARTAMENTO, no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida			
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima	
3. Bolsas de ensino, pesquisa e extensão concluídas no biênio (obtidas, a partir de avaliação de mérito externa à UNIDADE, de agências e/ou instituições públicas, privadas e do terceiro setor)	3.1. Ensino médio Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino								
		Pesquisa								
		Extensão								
		3.2. Graduação Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							
		3.3. Pós-graduação lato sensu. Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							
	3.4. Mestrado Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino								
		Pesquisa								
		Extensão								
	3.5. Doutorado Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino								
		Pesquisa								
		Extensão								
	3.6. Pós-doutorado Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de DOCENTES	Ensino								
		Pesquisa								
		Extensão								

Quadro 1 – Matriz de Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp – variável 3.
Extraída de UNESP, 2018, p. 45

Para melhor compreender a filosofia que orienta as escolhas departamentais, na próxima seção, vamos discorrer sobre os fundamentos da metodologia.

3. PRINCÍPIOS COMO BASE DA METODOLOGIA

Sempre que nos deparamos com metodologias de avaliação somos impulsionados a cuidar do percurso procedimental, não sem razão, uma vez que deslizos de natureza técnica ou relativos ao modo como se implanta a metodologia podem colocar em risco todo o caminho. No entanto, quem propõe e coordena o processo deve ter consciência sobre o que fundamenta uma metodologia e, continuamente, deve frisar seus pilares, de modo a que a essência do processo não seja olvidada pelo percurso procedimental, mas, ao contrário, seja ela a condutora dele. Com essa visão, o Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp foi concebido e está sendo conduzido com base em cinco princípios, que estão desenvolvidos no documento já citado (UNESP, 2018, p. 20 a 25).

A **autonomia** foi o primeiro princípio eleito para alicerçar o processo. Foi pensado em quatro planos: - dos departamentos; - das unidades; - da universidade e – de seus DOCENTES.

Chauí (2002) foi à gênese da palavra autonomia e frisou: “A compreensão do conceito autonomia perpassa pela própria análise etimológica do sentido do termo. Nomia, do grego *nómos*, significa: regra, lei, norma”. Quando associamos *nómos* a ‘auto’, podemos nos referir à

“...capacidade de alguém reflexivamente determinar a partir de si a própria vida” (ROHDEN, 2000, p. 126).

Essa concepção pode ser ampliada pela perspectiva de Cornelius Castoriadis, para quem só podemos alcançar a posição de uma sociedade democrática, se formos capazes de construir a autonomia. Essa perspectiva requer relações entre o individual e o coletivo, este pensado como dimensão social e não apenas como soma de indivíduos:

[...] a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece com seu princípio (CASTORIADIS, 2010, p. 129).

No caso da proposta de planejamento e avaliação em tela, transpondo a ideia de Castoriadis para fundamentar a concepção de autonomia que desejamos instaurar com o processo, é preciso pensar na tríade que se estabelece a partir das relações entre indivíduo (DOCENTE), a instituição e a sociedade que nos financia e para a qual existimos como profissionais nesta instituição. Deste ponto de vista, a busca da autonomia pode ser radical, mas ela nunca se estabelece apenas num dos vértices desta tríade. Ela é no conjunto, sempre relativa, ou seja, ao estabelecer sua proposta de trabalho para um biênio, cada DOCENTE tem que se defrontar com as escolhas coletivas do departamento (um dos planos da vida da instituição) e com o próprio conjunto da Unesp, mas não tomando a universidade como uma totalidade em si, pois ela só faz sentido se pensada no âmbito de uma totalidade maior que é a da própria Sociedade Brasileira.

Além disso, é preciso considerar que o processo de planejamento e avaliação como está sendo proposto não é apenas metodologia, não é somente objetividade, não é simplesmente contabilidade. Contém, fazendo um paralelo com a posição de Castoriadis, uma relação intersubjetiva, que se estabelecerá tanto entre os professores, como entre cada um deles e o coletivo, no movimento de fazer escolhas.

A **equidade**, segundo fundamento de nossa proposta, foi descrita no documento como:

Princípio segundo o qual diferentes áreas de conhecimento científico são avaliadas, conforme critérios e variáveis que se equiparam, sem que os pesos e os indicadores adotados sejam necessariamente iguais, em respeito às tradições e às rotinas diversas de elaborar o pensamento, de ensinar e de estender o conhecimento à sociedade (UNESP, 2018, p. 21).

Equidade é substantivo feminino oriundo do latim *aequitas* e tem como sinônimos igualdade, simetria, retidão, imparcialidade e conformidade. O conceito de equidade é um dos mais antigos da humanidade no que se refere à conduta ética por parte do ser humano. Desde sua origem latina, a palavra equidade significa justiça, vista como estar disposto a reconhecer o direito de cada um, levando em consideração o relacionamento entre os indivíduos.

A ideia de equidade mais contemporânea vem do inglês *equity*, para se avançar do patamar da justiça natural para o da justiça social, que já estava presente na origem do termo, mas que vem sendo ressignificada no âmbito da sociedade contemporânea, em que o capitalismo promoveu e continuará a promover desigualdades. Não é sem razão que a luta pela equidade vem sendo, nas últimas décadas, fortemente adotada como uma bandeira na América Latina, nos campos da Educação, do acesso à moradia, do direito à cidade e ao campo etc. Está, então, subjacente a busca pela diminuição das disparidades, sem, contudo, se deixar de respeitar diferenças. Desse ponto de vista, ela pode ser compreendida também como valorização da liberdade (autonomia) e oferecimento de oportunidade a todos.

O que estamos, então, buscando ao adotar este conceito como princípio no processo de Planejamento e Avaliação Departamental é, de um lado, a compreensão de que somos diferentes (vários campos de conhecimento e especialidades científicas; relação e confronto entre ciência, tecnologia, filosofia e arte; histórias que são distintas desde a origem das unidades da Unesp até a situação geográfica de cada uma delas) e que desta diferença resulta, também, um conjunto de disparidades (distribuição desigual das condições para o exercício do nosso trabalho DOCENTE – infraestrutura, equipamentos, custeio, recursos humanos – e demandas múltiplas que se

apresentam a nós, tanto pelo movimento que orienta o desenvolvimento da ciência como pela Sociedade).

Com esse pano de fundo, adotar equidade como princípio teve duas razões principais: a) respeitar as diferenças, sem desejar com isso separações ou o reforço da distinção, mas sim da articulação possível entre o que não é igual; b) superar as disparidades em busca de algum plano de justiça, que reflita a equiparação das condições para desenvolver o nosso trabalho, o que não é simples, pois não basta diminuir as condições dos que têm mais para dar aos que têm menos, porque é preciso refletir seriamente sobre os fatores que devem orientar a redistribuição das condições materiais e imateriais no âmbito da Unesp.

Essas duas razões levam esse segundo princípio ao terceiro – **comparação** –, que foi pensada entre:

- a) o projetado e o efetivado pelo DEPARTAMENTO, considerando-se seus docentes e pesquisadores com suas *expertises*, competências e habilidades (*autoavaliação*);
- b) a situação, num momento e no decorrer do tempo, tanto dos DEPARTAMENTOS como de docentes e pesquisadores (*avaliação progressiva*);
- c) DEPARTAMENTOS e entre UNIDADES, no âmbito da universidade, conforme grandes áreas e áreas de conhecimento (*avaliação comparada interna*);
- d) a Unesp e outras universidades nacionais e estrangeiras, considerando-se a missão da nossa universidade e seus objetivos (*avaliação comparada externa*). (UNESP, 2018, p. 21)

Comparar significa olhar para duas ou mais coisas com a finalidade de reconhecer tanto diferenças como semelhanças. Nos dicionários, o substantivo comparação tem como sinônimos cotejo, paralelo, simetria, analogia, equiparação, que têm muita similitude entre si, mas também há confronto e contraposição, que reflete uma visão mais dialética do ato de comparar.

Correlacionando comparação com o princípio anterior – equidade – estamos diante da possibilidade de se cotejar entidades diferentes entre si. Comparar o que é diferente requer, de nossa parte, abstração maior para se encontrar as similitudes. Precisamos, sempre, pensar o que vamos comparar e por que, pois “[...] a comparação não possuiria por si só um valor autônomo” (SANTOS, 1978, p. 16), ainda que seu valor possa ser grande, se for bem conduzido o processo.

Para Schneider e Schimitt (1998, p. 1), por meio da comparação [...] podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

A confrontação que decorre da comparação pode ser feita com finalidades de grau e natureza muito diversa. Se comparamos para reconhecer diferenças e semelhanças, tanto podemos hierarquizar como podemos agrupar. Nossa perspectiva é a segunda, como já foi frisado nesse texto, porque o objetivo maior é descobrir as relações entre aquilo que se reconhece como similar e aquilo que se apreende como diverso.

A comparação é um procedimento de fundamental importância, quando queremos apreender os ritmos, segundo os quais as quantidades levam à alteração da qualidade, mesmo considerando-se diferenças (e não desigualdades) ou levando em consideração que os trabalhos que realizamos têm importância e grau de complexidade diverso, mas nunca esquecendo que devem conduzir a algum plano de equidade, respeitando-se a autonomia pensada sempre relativamente.

Desde o início do debate sobre essa proposta, vem sendo reiterada a pergunta: Por que e para que vamos comparar? Destacamos que o primeiro plano da comparação proposto no documento é da autoavaliação, o que nos levar a formular a questão de outro modo: O que o DOCENTE em sua relação com o departamento e este nas suas articulações com cada um do grupo vai fazer com os resultados do processo? Vai se repensar? Vai reafirmar seu projeto? Vai radicalmente reconstruir a si e ao DEPARTAMENTO? Ou apenas vai permanecer fazendo um pouco mais do mesmo, num mundo em que as transformações prevalecem às permanências? São indagações como essa que o processo deverá responder.

Assim, mais importante que os resultados do planejamento e da avaliação é o percurso, ou seja, o processo, que se instaurado, deixa de ser proposta de uma dada gestão para se incorporar como parte do movimento da Universidade, como um valor institucional, tal qual uma mudança de cultura, como enfocamos na seção 1.2.

Quanto ao quarto princípio, - **transparência** – supomos que nem é preciso muita justificativa, tratando-se de um projeto de planejamento e avaliação que está sendo debatido numa universidade pública, que existe para produzir conhecimento, como todas as outras universidades, mas para fazê-lo no âmbito de uma formação social em que demandas sociais, políticas, culturais, econômicas, tecnológicas etc. emanam num país da periferia do capitalismo contemporâneo, em que as formas de dependência e desigualdade são muito mais sofisticadas do que aquelas observadas há dois séculos neste mesmo modo de produção.

Não estamos mais falando de graus de dependência relativamente simples, do tipo relações centro – periferia no século XIX – mas de formas mais sofisticadas de dependência em que o centro pode ser visto em várias escalas geográficas e há muitas periferias. Trata-se de momento da história em que o domínio da ciência e da tecnologia é patamar importante para a dominação política e econômica. Basta pensar a situação da América Latina e da ciência que ela produz, no mundo atual. Se nos pautarmos pelas nossas relações com os EUA, Europa Ocidental e Sudeste Asiático trata-se de vislumbrar ainda universidade que desejaríamos ser em termos de pesquisa de ponta. Entretanto, também temos que nos reposicionar e olhar para o nosso próprio subcontinente e igualmente para a África, por exemplo, e veremos que nossos desafios são outros. O mesmo exercício podemos fazer à escala brasileira e nos perguntarmos o papel da Unesp no Estado de São Paulo, que tem cerca de 1/3 do PIB brasileiro, atender suas demandas e olhar também para as do restante do país.

No documento de Planejamento e Avaliação Departamental, a transparência foi proposta para favorecer:

- a) a difusão das informações dentro da universidade, entre seus câmpus;
- b) a divulgação delas na Sociedade, tendo em vista nosso caráter público;
- c) a integração das informações a sistemas de diagnose e prospecção;
- d) a verificação da relação entre o planejamento e a execução, como experiência de um dado grupo (DEPARTAMENTOS), que pode ser socializada e apropriada por outros. (UNESP, 2018, p. 21)

Sintetizando os demais princípios, o quinto – **transformação** – foi escolhido porque nossa concepção de planejamento e avaliação não é de metodologia totalmente acabada que é levada à implantação tal e qual, mas sim de um movimento capaz de considerar que

...o caráter da proposta é processual, razão pela qual a filosofia e a metodologia devem ser constantemente revistas à luz:

- a) das críticas e das mudanças observadas no processo de planejamento e autoavaliação;
- b) do perfil dos departamentos e de seu projeto de futuro;
- c) da redefinição dos papéis que a universidade deve e deseja desempenhar. (UNESP, 2018, p. 22)

A palavra transformação é um substantivo que vem do latim *transformatio*, que designa metamorfose. No plano filosófico, o termo se associa à ideia de vir a ser, ou seja, de devir. Também se associa a esta palavra, a ideia de tornar diferente do que era. Temos, então, diante de nós, a proposta de vivenciar uma experiência e mais que isso um processo, que nos possibilite não apenas avançar, no sentido simples deste termo, porque não estamos defendendo uma visão idealista de futuro. Por meio de processo que está alicerçado no princípio de transformação constante, desejamos valorizar a possibilidade de avanços, desde que os DOCENTES, pesquisadores e departamentos queiram, mudar e construir o novo, porque há, também, a possibilidade de preferirem ficar no mesmo lugar. A escolha não será da Reitoria e não deve mesmo ser. O que se deseja com esta proposta é ampliar o papel protagonista de DOCENTES, não como indivíduos, mas como cientistas e intelectuais organizados em DEPARTAMENTOS, com seus conflitos e contradições.

4. CONCLUINDO SEM CONCLUIR

O grande desafio que enfrentamos até o momento em que fechamos esse texto é o de ter levado a cabo o debate dessa proposta, culminando com sua aprovação no CEPE, como foi descrito na seção 2.1 do texto. A busca de consenso, mesmo que provisório, não poderia levar a instabilidade ou resistência exacerbada, pois esse sentimento e atitude teriam inviabilizado a etapa seguinte, a de implantação da proposta. De outro lado, não era nosso interesse impor a metodologia, porque sabemos que o convencimento é mais fácil e durável se vier de sua implantação.

Como o processo de dialogar sobre a nova metodologia teve momentos de tensão, cercamos a etapa de implantação com muitos cuidados. Foram feitos vários seminários para orientar esta fase. O primeiro deles foi destinado à equipe reitoral e aos diretores de UNIDADES, pois sabemos o papel que esses gestores poderiam desempenhar apoiando a implantação da proposta, como ocorreu, ou gerando desgastes que a inviabilizariam.

Os seguintes foram destinados aos chefes de DEPARTAMENTOS, organizados em sete regionais, cada uma delas agregando de quatro a sete unidades de modo a que o número de participantes não fosse muito superior a 35 pessoas, nos quais, além de se apresentar a proposta, cada um pôde ensaiar o preenchimento da matriz de seu departamento já disponibilizada com a maior parte dos dados do biênio anterior, antecedendo a experiência que se replicaria depois, quando cada DEPARTAMENTO passasse a fazer seu planejamento. Sendo a primeira experiência deu-se a essa etapa um tempo grande: relativamente ao biênio 2018-2019, as matrizes deveriam ser remetidas para a CPA, até agosto do primeiro ano, e essa comissão que já elaborou a primeira sistematização das informações, cujos resultados estão disponíveis para os envolvidos.

A decisão de deixar públicas as escolhas (e não as metas) efetuadas por cada DEPARTAMENTO foi estratégia para favorecer que cada um deles pudesse se ver no conjunto da Unesp e que cada UNIDADE observasse suas particularidades e singularidades.

Aguardamos, agora, a finalização do biênio, para apuração das informações e devolução das matrizes aos departamentos com os resultados obtidos. Esperamos que eles, aquém ou além do planejado, sejam objeto de reflexão antes que novo biênio seja projetado. É de se esperar que o grupo reveja escolhas, adapte-as a novas composições, linhas de pesquisa, formas de distribuir o trabalho, buscando sempre o exercício da autonomia e a busca da equidade, em vários planos.

Somente a assunção dessa experiência como da universidade possibilitará que ela deixe de ser um projeto de equipe reitoral para ser institucional no sentido melhor desse termo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antônio, SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação institucional da Universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, 1994, p. 123-136
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius **As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto V: feito e a ser feito**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CUNHA, M. Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- DIAS Sobrinho, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**. Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, vol. 13, núm. 3, nov., 2008, p. 817-825.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MORAES, João C. S., NERY, Ana C. B., TOMAS, Lia V., SPOSITO, M. Encarnação, VILEGAS, Wagner, GRADINI, Carlos R. Avaliação institucional na Unesp: Uma proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso In: 2o. Simpósio Avaliação da Educação Superior - Avalies, 2016, Porto Alegre. **Anais**. 2016. v.1. p.1 – 13.
- ROHDEN, Valerio. Sobre a idéia de educação para a autonomia. In: TAVARES, José Antônio Giusti (Org.). **Totalitarismo tardio: o caso do PT**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Claudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.9, p. 49-87, 1998.

SPOSITO, M. Encarnação B. A avaliação de livros didáticos no Brasil - por quê? In: SPOSITO, M. Encarnação B. et al. **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 15-26.

UNESP. **Planejamento e Avaliação Departamental na Unesp**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018. Disponível em <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/planejamento-departamental/>

¹ Essa universidade é de 1976 e, no ato de sua criação, foram incorporados vários Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, em grande parte, originados em fins dos anos de 1950 e início da década de 1960, embora o mais antigo deles remonte aos anos de 1930. Está constituída, hoje, por 35 UNIDADES distribuídas em 24 cidades do Estado de São Paulo. Com essas características seu perfil está diretamente associado à sua privilegiada distribuição geográfica no estado de São Paulo.

² Esses dois planos são: “a) Avaliação individual de docentes e de pesquisadores, tomando como referência os parâmetros e os instrumentos aprovados pelo CEPE e pelo Conselho Universitário (estatuto, regimentos, portarias etc.; planos globais de atividades, planos de atividades docentes, planilha de avaliação de critérios mínimos de desempenho docente e, sobretudo, relatórios trienais circunstanciados apresentados por seus docentes e pesquisadores); b) Avaliação institucional da universidade e de suas UNIDADES, com base em indicadores pré-estabelecidos pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), contemplando cinco dimensões – ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão –, com as respectivas informações sendo alimentadas pelas UNIDADES, por meio de um sistema nomeado AVINST, processo por meio do qual o trabalho de pesquisadores e docentes também é mensurado.” (UNESP, 2018, p. 10).

³ A proposta nasceu dos debates que transcorriam, no âmbito da equipe responsável pela elaboração do Relatório da Avaliação Institucional da Unesp, quinquênio 2010 a 2014, ocasião em que o grupo tomou consciência do grau de generalidade que envolvia essa avaliação, sendo a Unesp uma universidade grande, multicâmpus e com várias carreiras sendo oferecidas mais de uma vez em diferentes unidades universitárias.

⁴ Essa possibilidade abriu-se a partir de um novo período reitoral (2017 a 2020) e da verificação de que havia grande identidade entre as propostas que foram apresentadas como programa de trabalho pelos candidatos que venceram as eleições e foram nomeados pelo governador do Estado de São Paulo, Sandro Roberto Valentini e Sergio Roberto Nobre, e a ideia de redefinir o processo de avaliação na Unesp.

⁵ Há, na Unesp, tanto carreira docente como de pesquisadores, mas como estes são percentualmente pouco significativos em relação aos professores, ao se anunciar DOCENTES nesse texto estamos fazendo referência aos pertencentes às duas carreiras.

⁶ Atualmente, a Unesp é composta de unidades universitárias e de câmpus experimentais. As unidades universitárias mais antigas são todas compostas por departamentos, mas as mais recentes e os câmpus experimentais não contam com essa estrutura institucional, por isso seus docentes são contratados e se vinculam diretamente às coordenações de cursos de graduação. Unidades universitárias e câmpus experimentais serão denominados nesse artigo como UNIDADES. Nas unidades em que não há departamentos, o processo de planejamento e avaliação está sendo conduzido por essas coordenações. Adotamos a nomenclatura DEPARTAMENTO tanto para os departamentos como para tais coordenações.

⁷ Os vídeos foram intitulados “Princípios norteadores da proposta” e “Funcionamento da Proposta” e estão disponíveis em <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/planejamento-departamental/video-tutorial/>.

⁸ Aceitamos também o convite para participar do debate promovido pela Associação de Docentes da Unesp (Adunesp), realizado em 28 de setembro de 2017, no Câmpus de Bauru, em que a mesa redonda mediada por essa entidade foi composta por José Carlos Rothen (UFSCar) e Maria Encarnação Beltrão Sposito (Unesp).

⁹ Foram enviadas respostas a 12 UNIDADES, porque muitas UNIDADES enviaram sua posição sem grandes justificativas ou apresentando razões como “desejamos mais tempo para debate” ou “não é esse o momento para essa mudança” etc. Optamos por responder por escrito os documentos mais desenvolvidos remetidos a nós.

¹⁰ É muito grande o número de pessoas que contribuiu para o processo até esse momento. Estiveram a frente dele os autores desse artigo, mas vários outros docentes que compõem a equipe reitoral, os membros do CEPE e outros que encaminharam sugestões e críticas são parte da caminhada que realizamos e a todos registramos nossos agradecimentos.

¹¹ Plano de Desenvolvimento das Unidades da Unesp.

¹² Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp

¹³ Para tal, está sendo adotada a Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq, mas como tudo neste documento, esta decisão está em aberto, podendo também ser utilizadas as tabelas equivalentes da CAPES ou FAPESP. Em ambas, a tipologia tem início em áreas e, em seguida, há as subáreas.

¹⁴ <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/planejamento-departamental/>.