

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DISCUTINDO CONCEPÇÕES, ENFOQUES E FUNDAMENTOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar análises de diferentes concepções teórico-metodológicas que sustentam os processos e modelos de avaliação educacional e buscar subsídios para se entender quais os sentidos e efeitos empreendem na prática avaliativa, focalizando o olhar para o ensino superior, sem a pretensão de superar a questão, mas abrir caminhos para estudos posteriores. Ressaltamos que as dimensões da avaliação de aprendizagem, de sistema ou institucional se aproximam pelas concepções e princípios teóricos. A prática avaliativa exige escolhas que resultarão em tomadas de decisão. Dessa forma, é importante conhecer as várias perspectivas teóricas para não tomarmos atitudes ingênuas frente aos processos avaliativos, mas fazermos escolhas conscientes dos resultados e conseqüências que podem gerar. É necessário discutir o que esconde a avaliação educacional e como os contextos sociais, econômicos e culturais engendram nos sujeitos a lógica da submissão que impede a instauração de práticas avaliativas mais democráticas e participativas. Assim, a avaliação não é um processo neutro desvinculado da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; sentidos; efeitos, prática avaliativa; ensino superior.

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze the different conceptions theoretician-metodológicas that support the processes and models of educational evaluation and to search subsidies to understand which the directions and effect undertake in the practical avaliativa, focusing the look for superior education, without the pretension to surpass the question, but to open ways for posterior studies. We stand out that the dimensions of the learning evaluation,

to institucional system or if approach for the conceptions and theoretical principles. The practical avaliativa exige choices that will result in decision taking. Of this form, front to the avaliativos processes is important to know the some perspectives theoretical not to take ingenuous attitudes, but to make conscientious choices of the results and consequences that the same ones can generate. It is necessary to argue what it hides the educational evaluation and as the social contexts, economic and cultural they produce in the citizens the logic of the submission that hinders the instauration of practical more democratic and participativas avaliativas. Thus, the evaluation is not a disentailed neutral process of the social reality.

KEY WORDS: evaluation; senses; effects; practice avaliativa; higher education.

Introdução

La evaluación es tan buena o tan mala como lo sea el marco axiológico de referencia em el que se encuadre, Del mismo modo que será tan buena o tan mala como la metodologia de investigación que utilice. Em realidad, no se pueden desligar (HOUSE; HOWE, 2001, p. 185).

Para além do bem e do mal, é preciso compreender o que esconde a avaliação educacional e como os contextos sociais, econômicos e culturais engendram nos sujeitos a lógica da submissão, do silenciamento, do individualismo, da competição, da regulação que impede a instauração de práticas avaliativas mais democráticas e participativas. Dessa forma, a avaliação não é um processo neutro desvinculado da realidade social. Paulo Freire discutindo alguns saberes necessários à prática educativa, afirma: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.

Decisão. Ruptura. Exija de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 1996).

Pensar a avaliação implica pensar a lógica econômica do capital e as mudanças sociais que ela provoca e que afeta a vida das pessoas, construindo suas percepções, sentimentos e atitudes que as levam a reagir diante dos acontecimentos. Essas reações podem ser de conformação ou transformação, dependendo das construções históricas e ideológicas de cada uma. Afonso (2000, p. 19) afirma que as “funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas”. Existe uma lógica social mercantilista que engendra subjetividades silenciadas e submissas. Santos (2000) diz que fomos construídos no arcabouço da regulação e afirma que é preciso construir novas subjetividades capazes de instaurar a emancipação. É nesse contexto de busca de transformação social que estaremos abordando as concepções, os sentidos e os efeitos da avaliação no contexto da educação superior. Ressaltamos que as dimensões da avaliação de aprendizagem, de sistema ou institucional se aproximam pelas concepções e princípios teóricos.

O objetivo desse texto é apresentar análises de diferentes concepções teórico-metodológicas que sustentam os processos e modelos de avaliação educacional e, buscar subsídios para entender quais os sentidos e efeitos empreende na prática avaliativa, focalizando aqui, o olhar para o ensino superior sem a pretensão de superar a questão, mas abrir caminhos para estudos posteriores. A prática avaliativa exige escolhas que resultarão em tomadas de decisão. Assim, é importante conhecer as várias perspectivas teóricas para não tomarmos atitudes ingênuas frente aos processos avaliativos, mas fazermos escolhas conscientes dos resultados e conseqüências que as mesmas podem gerar.

A discussão de avaliação passa necessariamente pela discussão de educação. As nossas concepções de avaliação dependem das nossas concepções e visões que temos de mundo, de sociedade e de educação. É por isso que a avaliação está mergulhada em ambiguidades, tensões e conflitos, ela não pode produzir certezas ou respostas finais. A avaliação é um caminho que deve ser construído por cada um. Por esta razão Dias Sobrinho (1997) afirma que não há um único modelo de avaliação, uma só concepção e nem uma só prática. Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações.

Conceituando e contextualizando historicamente a Avaliação Institucional do Ensino Superior

A avaliação é uma necessidade intrínseca nas ações do ser humano. Nesse pensar, a avaliação não nasceu agora, pois a necessidade do ser humano de refletir sobre suas ações é intrínseca a sua natureza. Marx (1988, p. 142) já dizia que “ao atuar sobre a natureza externa, o homem a modifica, e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza”. Refletir sobre suas ações é um processo natural do homem, essas são algumas das condições de possibilidades que levaram o ser humano ao aperfeiçoamento de sua espécie e tem contribuído para as constantes transformações. Assim, podemos dizer que a avaliação surge da reflexão sobre a ação, por isso está imersa em um clima de tensão. Na auto-reflexão, as tensões são intrasubjetivas, os conflitos se dão com o próprio avaliador; por outro lado, quando a reflexão é instigada pelo outro, no campo da intersubjetividade, o conflito está posto entre avaliador e avaliado. Portanto, acredito que esta é uma questão altamente conflitante e polêmica, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado.

A Avaliação Institucional do ensino superior tem se tornado um problema emergente nas últimas décadas, devido ao caráter complexo da estrutura universitária e as várias funções a ela imposta, principalmente, com as exigências do mercado. A multiplicidade nas funções da universidade, desde a produção e difusão do conhecimento, a democratização de suas estruturas, a busca de sua autonomia, até o atendimento às demandas da sociedade e do Estado tem contribuído para o debate sobre a sua qualidade, o que se tornou um problema grave. Nessa conjuntura estrutural e política, as últimas décadas foram marcadas pela incessante busca de qualidade e pela busca de consensos sobre o significado da universidade.

Segundo Chauí (1999), 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 uma universidade 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 (p. 216).

Em oposição à concepção de qualidade sustentada nos parâmetros do mercado, Bandioli (2004, p. 14-17) apresenta o conceito de qualidade como “qualidade negociada” que deve sustentar a função social da educação. 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).

A avaliação institucional surgiu no contexto de busca de qualidade na perspectiva de mercado e tem sido um desafio para a comunidade acadêmica construir um processo de avaliação que leve em consideração a função transformadora da instituição. Este desafio torna-se conflitante devido à presença de vários paradigmas que sustentam modalidades diferenciadas de avaliação no contexto da universidade.

Contextualização histórica da Avaliação Institucional do Ensino Superior

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (apud REQUENA, 1995), professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Granada, Espanha, em seu livro, a sistematização e origem da avaliação institucional deu-se nos Estados Unidos e os anos de 1930 a 1945 são considerados o início da história da avaliação no setor educacional. Destaca-se a contribuição de Ralph Tyler que realizava a avaliação centrada nos objetivos. Requena (1995) considera os anos de 1946 a 1957 como a "era da inocência", devido ao interesse que a avaliação desperta, principalmente no campo da educação. Para Dias Sobrinho (2003) nesse período avaliação e medição são conceitos intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físicas-naturais e se centram na determinação das diferenças individuais, nada tendo a ver com programas escolares ou desenvolvimento do currículo. A avaliação se insere basicamente no campo da Psicologia com a Psicometria, com a utilização dos testes para

medir o quociente de inteligência. Nessa época os testes ganharam grande espaço nas instituições de ensino.

No começo do século XX, a avaliação começou a se desenvolver como prática aplicada à educação. Dias Sobrinho (op. cit., p. 17) diz que,

Thorndike não só foi muito importante no que se refere ao uso dos testes com fins de classificação, na elaboração de escalas e nas técnicas quantitativas de medição, como também, foi precursor do movimento que mais tarde veio a se estabelecer como gestão científica, um mecanismo que visava dotar a educação de maior eficiência.

O que se percebe em todos os teóricos que discutem historicamente a avaliação é que ela surge com um caráter eminentemente técnico, priorizando os testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes, com uma função utilitarista em atendimento à indústria. Para Dias Sobrinho nessa perspectiva a escola é uma instituição útil ao desenvolvimento econômico, portanto, a avaliação surge no viés mercadológico.

O período de 1958 a 1972 é denominado de "O realismo", produzindo um auge na avaliação aplicada, devido ao apoio financeiro das administrações públicas e desenvolvendo-se como uma atividade de caráter próprio. Requena (1995) destaca neste período as avaliações de projetos e de currículos em grande escala financiados com fundos públicos e com uma metodologia relacionada com os conceitos de utilidade e relevância.

É interessante perceber como vai surgindo a necessidade de avaliar as instituições educacionais. Em 1965 é promulgada pelo Presidente John Kennedy a Declaração de "Guerra contra a Pobreza". Isso implicou a destinação de grandes fundos para programas sociais, o que impulsionou a

necessidade de avaliar estes programas para saber se os objetivos estavam sendo alcançados. Nesse período segundo House (2000), o senador Robert Kennedy incluiu nas Diretrizes da Educação Secundária e Elementar uma cláusula adicional relativa à avaliação, tornando assim a avaliação como parte obrigatória da educação.

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 (p. 185).

Aos poucos a avaliação se estendeu a quase todos os programas sociais.

No início das avaliações, segundo Requena (1995), foram utilizados como instrumentos os testes estandardizados, que se mostraram ineficientes, provocando a criação do "National Study Committee on Evaluation". Stufflebeam fazia parte deste comitê, que tratou de revisar as distintas avaliações que estavam sendo realizadas e recomendou o desenvolvimento de novas teorias e métodos para a avaliação, ou seja, a reforma do método Tyler. Recomendaram testes baseados em critérios e normas e não mais em objetivos.

O último período que Requena (1995) discute é a época do profissionalismo que vai de 1973-1993. Neste período a avaliação se consolida como profissão e um campo próprio de reflexão teórica. Há uma veiculação de comunicações entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos. A partir de Ballart (1992 apud REQUENA 1995), pode-se dizer que, neste período, apenas no Canadá e em algumas organizações internacionais, além dos

Estados Unidos, implantou-se uma avaliação sistemática das políticas públicas. A avaliação surge também nas Universidades da Espanha na perspectiva de verificação do funcionamento do sistema, um método para melhorá-lo. Assim, a avaliação tem como função melhorar a qualidade dos serviços que a universidade presta à sociedade.

Dias Sobrinho (2003), discutindo esse período, afirma que a avaliação passa a ser, nos de 1970 e seguintes, além de uma área de muitas práticas, um importante objeto de estudo. Algumas universidades criam cursos de formação em avaliação. Organizações profissionais se constituem. 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 denominou-se meta-avaliação, a própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada.

Para Dias Sobrinho (op.cit.), nesse momento, os estudos em avaliação deslocam o seu centro: 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 que dota a avaliação de uma função ativa. Nessa perspectiva, não apenas se descreve os resultados obtidos, mas também passa-se a avaliar os contextos, os processos, as condições de produção e os elementos finais.

No Brasil, segundo Oliven (1989), na década de 70 essa necessidade de avaliação e reforma do sistema universitário já era premente. Para Leite (1997), no Ensino Superior Brasileiro a convivência com procedimentos avaliativos institucionais não é nova e completa. Citando Neves (1993), "o que é novo é a forma e a intensidade com que vem se debatendo a questão". As iniciativas surgiram do próprio governo central que, desde 1977, vem avaliando

sistematicamente o sistema de pós-graduação. Em 1983, o Ministério da Educação e Cultura – MEC- cria o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU. Segundo Leite este Programa vigorou até 1986 e não teve muita expressão política. Em 1986 é criado o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior - GERES, que propõe um programa de reformulação do ensino superior. Em 1993 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, elaborado pela comunidade acadêmica e, legalmente, viabilizado pelo MEC. Esse Programa foi enfraquecido com a implantação do Exame Nacional de Cursos – PROVÃO - em 1996 e, atualmente, em 2004, foi implantado o SINAES, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Não é nosso objetivo, nesse texto, aprofundar o estudo sobre essas modalidades de avaliação.

A necessidade de controlar as ações de ensino/pesquisa/extensão surge com força total nos fins da década de 80, quando é consolidado o Estado/avaliativo em nível internacional.

No panorama nacional é nos fins da década de 80, refletindo o momento mundial, que a avaliação da instituição como um todo se insere na concepção do Estado Avaliativo. Algumas universidades, de forma isolada, iniciam a avaliação neste período, porém, o processo massivo de avaliação institucional só é deflagrado na década de 90 (MOROSINI; FRANCO, 1998, p. 4).

Para Ristoff (1999, p. 49) "durante os anos de 1993 e 1994 o país viveu um momento realmente histórico no tocante a avaliação". Neste período há um consenso entre a comunidade acadêmica da importância de uma avaliação da universidade, desenvolvida por ela própria e com princípios não apenas de controle, mas de busca da qualidade

institucional, voltada para a função social da universidade. Esta é a origem da proposta do PAIUB.

Arriscando discutir as delimitações conceituais da avaliação, seus enfoques e perspectivas teórico-metodológicas

Estava trabalhando em um curso com professores da rede pública do ensino fundamental e pedi aos participantes que desenhassem a sua concepção de avaliação. Apareceu entre os desenhos um bicho muito feio, então perguntei para a pessoa o que significava aquele desenho e ela me respondeu: - “Avaliação é um bicho cabeludo!” Convivemos a todo instante com a avaliação, por isso, parece ser fácil conceituá-la, mas quando pensamos nos usos e efeitos que ela pode gerar, torna-se muito difícil de ser compreendida.

Quando se trata em 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. A Avaliação Institucional, como mencionei anteriormente, apresenta-se com mais intensidade nesta década, é uma questão emergente e a efervescência dos estudos é muito recente, aparece com maior intensidade em meados da década de 90 do século passado. Como bem diz Dias Sobrinho (1997, p. 21), "a avaliação institucional, além de ser um assunto complicado tecnicamente, é politicamente muito sensível e delicado, dadas as suas grandes e importantes implicações" (p.21). A avaliação das universidades é uma prática, relativamente, nova no mundo e, portanto, precisa ser discutida e estudada pela comunidade acadêmica, pois, assim, como pode ser um instrumento de transformação, pode ser também um instrumento perigoso de uma política neoliberal como instrumento de modernização de gestão, o que implicaria voltá-la exclusivamente para interesses econômicos. Segundo Thomas Popkewitz (apud DIAS SOBRINHO, 1999, p. 29), na

perspectiva neo-liberal a avaliação é, inegavelmente, uma "estratégia estatal", "forma parte da regulação, controle e governo do Estado", "cumprir fins de política".

Segundo Requena (1995) a avaliação pode significar uma diversidade de concepções. Cada autor dá uma definição distinta dependendo de suas perspectivas, objetivos ou marco teórico de referência. Acredito também que a concepção de avaliação institucional do Ensino Superior perpassa necessariamente pela concepção de universidade.

Destaco, a seguir, alguns conceitos de Avaliação Institucional com os quais encontro consonância com minhas perspectivas de avaliação e estão postas na minha dissertação de mestrado (LIMA 2002):

1. 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, 2000, p. 40).

Acredito que a avaliação é um instrumento que produz conhecimento sobre a instituição possibilitando repensá-la. Nessa análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão da prática pedagógica e administrativa da universidade. Dessa forma, oportuniza a reconstrução da mesma, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço

de produção e disseminação do saber. Conceber a avaliação enquanto produtora de conhecimento é criar uma cultura de avaliação, na qual gestores, docentes e funcionários estarão a cada dia refletindo sobre suas ações e dinamizando-as na medida em que as executam. O conhecimento é uma construção que se faz na interação, é um processo dialógico. 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 estou abordando a avaliação. Acredito que a avaliação assim pensada possibilita uma reflexão e reinvenção conjunta da ação político-pedagógica.

Nesta concepção, busca-se rever a prática para propor mudanças. O que passa a ser perturbador é a forma com que se buscam estas mudanças e que mudanças se pretende realizar. A tomada de decisão como consequência dos resultados de uma avaliação demonstra implicitamente que qualidade se busca e que postura política se tem, frente a um processo de avaliação. Por isso, acredito, como Dias Sobrinho (1997), que a avaliação enquanto tomada de decisão é um ato político, mas é também pedagógico quanto à competência metodológica no processo avaliativo, o que implica escolher uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual avaliador e avaliado tenham voz e vez ou paradoxalmente aceitar uma avaliação impositiva como controle das atividades apenas com fins técnicos e burocráticos, uma avaliação com princípios regulatórios.

Emancipação e regulação – enfoques teóricos que sustentam as modalidades de avaliação

Segundo Santos (2000), existem duas formas de conhecimento, um que emancipa e outro que regula. Afonso,

Dias Sobrinho, Saul, Hoffman, Luckesi, Contera e outros autores discutem estes conhecimentos como enfoques que sustentam o processo avaliativo. Nesse contexto, a avaliação pode ter fins emancipatórios, ser democrática e participativa ou, paradoxalmente, pode ser uma avaliação com fins regulatórios, impositiva, apenas como controle das atividades com fins técnicos.

Para Santos (2000), o conhecimento-regulação fundamenta-se na ordem sobre as coisas e sobre os outros, busca a hegemonia que, segundo a teoria crítica, é a capacidade das classes dominantes em transformarem as suas idéias em idéias dominantes. Para este autor, isto levou à alienação social e, em vez da hegemonia assentar-se no consenso, passou a assentar-se na resignação. "O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar" (op.cit., 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.

Segundo Santos (2000), a regulação é constituída por três princípios: - Estado, mercado e comunidade. Para os liberais estes princípios deveriam desenvolver-se harmonicamente, o que não aconteceu, assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e da comunidade, sendo o princípio da comunidade o mais negligenciado.

O princípio do Estado se ancora na teoria de Hobbes, como Estado absoluto e ilimitado, o poder é exercido pela ordem sobre as coisas e o domínio é garantido pela força. O princípio do mercado está sustentado em Locke, considerado o fundador do empirismo, que tem no cerne de sua teoria o homem como ser passivo diante do conhecimento. Para Locke, o ambiente determina o homem. Assim, o princípio do

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

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

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

O conhecimento-emancipação pressupõe 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: da participação, da responsabilidade social e da solidariedade.

O paradigma de avaliação, sustentado pelo conhecimento-emancipação, rompe com as modalidades de avaliação institucional que são sustentadas pelo conhecimento-regulação, no qual o poder hegemônico do mercado e do Estado levou os sujeitos ao conformismo, à alienação e à resignação social. As modalidades de avaliação, sustentadas neste paradigma, são aceitas não por serem consideradas "boas", eficientes ou ineficientes, mas por serem inevitáveis e impostas como controle para manter a ordem. E, dominados pelos princípios da regulação, silenciemos e quanto mais silenciemos, mais legitimamos tal paradigma.

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

Saul (2000) no seu livro *Avaliação Emancipatória*, afirma que:

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

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

Paradigma da avaliação emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVAL.	Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	- Qualitativa. - Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	- Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	- Político-pedagógica.
COMPROMISSOS	- Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. - O avaliador se compromete com a "causa" dos grupos que se propõe a avaliar.

CONCEITOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipação - Decisão democrática - Transformação - Crítica/educativa
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - "Iluminar" o caminho da transformação. - Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Programas educacionais ou sociais.
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Antidogmatismo - Autenticidade e compromisso - Restituição sistemática (direito à informação) - Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOVIMENTOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição da realidade - Crítica da realidade - Criação coletiva
PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Dialógico - Participante - Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres e debates.
TIPOS DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Predominantemente Qualitativo - Utilizam-se também dados quantitativos.
PAPEL DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. - O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um Programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência em pesquisa e em avaliação. - Habilidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: SAUL, 2000, p. 64.

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

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

Modelos de avaliação da qualidade

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

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

A emancipação/regulação reproduz diferenças fundamentais em termos éticos e epistemológicos. Nesta questão da ética, House (2000) em seu livro “Avaliação Ética e Poder” apresenta dois enfoques. O primeiro é o objetivismo que sustenta os modelos de avaliação regulatórios e que está fundamentado numa concepção de educação que tem como função o treinamento, a técnica, produz conhecimento apenas para satisfazer necessidades dos indivíduos. Segundo Dias Sobrinho essa valorização extrema do indivíduo eticamente produz o individualismo e induz os valores de competitividade e acaba com as relações sociais cooperativas.

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 sustenta os modelos de avaliação emancipatórios e está fundamentado numa educação 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. A educação deve promover com muita competência a técnica, a ampliação dos conhecimentos específicos enraizados na 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", é preciso entender os sentidos e os

significados destes conceitos. Não basta apontar as deficiências, é preciso interpretar as suas causalidades e acionar implementações para melhorias.

A avaliação como regulação, na qual valoriza a classificação, os Rankings, a mensuração cumpre valor de mostrar a sociedade o que é “melhor”. Nessa sociedade controlada pelo mercado temos necessidade de saber o que é “melhor”. O individualismo, a competição e a necessidade de inserção no mercado nos levam a procurar o “melhor”. Ouvi um colega, professor universitário, dizendo para o seu filho: "meu filho vá estudar, para vencer na vida não basta ser bom, é preciso ser o melhor". Temos, enquanto pais, necessidade de ver as escolas e as universidades classificadas para colocarmos nossos filhos, ou nós mesmos, a estudar na "melhor". Segundo Dias Sobrinho, essas avaliações que mensuram cumprem valor de mercado, mas não tem valor educativo.

Parafraseando Leite (1997), acredito que estamos no seio das contradições e pressões geradas pelos pólos da regulação e da emancipação. 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”.

Acredito que é nosso dever enquanto professores buscar formas de resistência frente às modalidades de avaliação classificatória impostas externamente às instituições educacionais. Assim, é necessário buscar o fortalecimento pedagógico e político de uma proposta de avaliação construída pela própria escola ou pela própria universidade que garanta o repensar das atividades desenvolvidas. Os limites que a regulação, o mercado e a sociedade impõem a educação não devem ser motivadores de desânimo. Conhecer os paradigmas

que sustentam as modalidades de avaliação é necessário para repensar as práticas avaliativas. Essas reflexões devem começar na prática da sala de aula de cada professor

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez: São Paulo, 2000.

BANDIOLI, Ana (org). *O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: A qualidade negociada*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

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

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

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

DIAS SOBRINHO, José. Universidade Pública e Processos de Privatização da Educação Superior: Papéis da avaliação institucional. *Avaliação - Revista RAIES*. Campinas, v.2, n. 4, dez. 1997. p.57-64,

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

_____. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Avaliação e Compromisso Público: A Educação Superior em Debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

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

_____, HOWE, K. R. *Valores en evolución e investigación social*. Madrid: Ediciones Morata, S.L, Mejía Lequerica, 2001

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

LIMA, Elizeth G. dos Santos. *Avaliação Institucional da Unemat: Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio*. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 2002.

MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988

MOROSINI, Marília C. ; FRANCO, Maria E. Dal Pai.
Educação Superior e Modernidade: O pensamento veiculado na revista Educação Brasileira. ANPED, 1998.

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

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

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

SANTOS, Boaventura de S. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez, 2000.

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