

Encarnação Manzano

ANEXO AO PROCESSO Nº 385/98 - CM

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM: 09/08/2001

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: uma concepção de espiralidade

Marília
2001



Encarnação Manzano

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: *uma concepção de “espiralidade”.*

Tese apresentada para obtenção
do Grau de Doutor em Educação

Marília – SP
2001

ENCARNAÇÃO MANZANO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: *uma concepção de “espiralidade”.*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia
e Ciências da Universidade Estadual
Paulista - UNESP, para a obtenção do
Grau de Doutor em Educação.

Orientador: **Prof. Dr. Gustavo Gutierrez**

1410001261



**Marília
2001**



Este trabalho é dedicado a todos aqueles que acreditam na Educação como processo de mudança em direção aos ideais de desenvolvimento e que não se deixam abater diante dos percalços próprios ao trabalho do educador.

À minha mãe **Maria** e ao meu pai **Atilano** (*in memorian*), exemplo de luta e garra, agradeço o amor, o carinho e o sacrifício pelas minhas ausências em momentos importantes de suas vidas.

Ao meu esposo, companheiro e amigo **Olaivo**, agradeço a dedicação, o afeto compartilhado e o desprendimento de estar sempre comigo, estimulando o meu trabalho e valorizando todas as minhas iniciativas.

Aos meninos **Fernando** e **William** pela paciência, esforço e dedicação quanto à compreensão de minhas idéias e posterior transposição dessas idéias no papel.

Aos meus amigos, Dr. Celso
Ao professor **Dr. Gustavo Gutierrez**, sou
grata pela confiança em mim depositada,
pela atenção e competência com que me
conduziu no desenvolvimento deste
estudo contribuindo de forma muito
especial, pelo seu jeito de ser, com a
minha formação profissional.



Aos nobres educadores, **Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, Dr. Candido G. Vieitez, Dr. Afrânio Mendes Catani e Dr. Reinidolch Caffagni** em particular, e a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram criticamente para a realização deste trabalho,

meus agradecimentos.



SUMÁRIO

Projeto

INTRODUÇÃO 10

1. QUESTÕES METODOLÓGICAS 15

1.1. Organização da aprendizagem no ensino superior e experiências 15

1.2. Características e etapas gerais do processo de avaliação 20

1.3. Avaliação institucional: um conceito complexo 41

2. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 56

2.1. Avaliação baseada em: discursiva e operacional 56

2.2. Votação popular nacional de avaliação institucional 63

2.3. Avaliação institucional: um novo modelo de gestão 72

3. TRADIÇÕES E DISTORÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 81

3.1. Aproximação qualitativa: um indicador de qualidade 81

3.2. Condições do processo de avaliação: qual é o objeto de estudo
na instituição 95

3.3. Distorções no processo de avaliação e consequências 110

4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA CONCEPÇÃO DE
"ESPIRALIDADE" 116

4.1. Resultados das observações 116

4.2. Avaliação institucional 116

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS 116

REFERÊNCIAS 116

Resumo 116

Sinopse 116

Resumo 116

“Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela certos erros e imprecisões. A avaliação corrige, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

Prefácio

INTRODUÇÃO.....	10
1. QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	15
1.1. Organização da aprendizagem no ensino superior e implicações.....	15
1.2. Característica conservadora do processo de avaliação.....	26
1.3. Avaliação institucional nas sociedades capitalistas.....	41
2. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	56
2.1. Avaliação Institucional: discussão e operacionalização.....	56
2.2. Uma proposta nacional de avaliação institucional.....	63
2.3. Avaliação Institucional: um velho hábito colocado à prova.....	72
3. CONTRADIÇÕES E DISTORÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	81
3.1. Aprendizagem acadêmica: um indicador de qualidade.....	81
3.2. Contradições do processo de avaliação quanto à qualidade de ensino na instituição.....	98
3.3. Distorções no processo de avaliação e consequências.....	110
4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA CONCEPÇÃO DE “ESPIRALIDADE”.....	116
4.1. Resultado das observações realizadas.....	116
4.2. Avaliação Institucional: uma concepção de “espiralidade”.....	128
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	133
BIBLIOGRAFIA.....	135
Resumo.....	142
Summary	144
Resumen	146



PREFÁCIO

Avaliação Institucional: uma concepção de espiralidade, foi concebida como uma contribuição para maior conhecimento e compreensão da realidade de uma instituição de ensino superior, quanto ao processo de avaliação institucional.

A necessidade de expressar pontos de vista e críticas deve-se a uma realidade constatada no comportamento e prática da avaliação caracterizada pela experiência da pesquisadora, no ensino superior, como docente, coordenadora de curso e diretora.

Entendendo que a função do pesquisador em educação está relacionada a uma concepção dinâmica da realidade social, o objetivo do estudo encontra-se na possibilidade de desvendar os bastidores da instituição, por meio de observações sobre o processo de avaliação no cotidiano institucional e extrair dessa realidade uma concepção para o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional no Ensino Superior. O presente estudo teve início no ano de 1997, em decorrência da Lei Federal n. 9394, de dezembro de 1996. A experiência por vários anos no ensino superior, em específico, na instituição objeto de estudo, participando ativamente de suas atividades, permitiu a vivência das dificuldades enfrentadas para implantação de um programa de avaliação, constituindo-se em fator positivo à cisão necessária para um olhar crítico sobre a sua realidade. As observações depois de refletidas suscitaram as afirmações, posições e propostas expostas no decorrer do estudo.

A maior dificuldade encontrada ficou por conta da resistência dos docentes e órgãos administrativos em não aceitar críticas sobre a organização. A persistência em vencer as dificuldades, o enfrentamento de conflitos e a tentativa de quebrar resistências resultaram na metodologia utilizada, de essência qualitativa, permitindo o uso da observação livre, da descrição e exposição de posições consideradas dentro do enfoque fenomenológico, cuja premissa expressa-se no pensamento de MERLEAU-PONTY (1973) onde “o mundo não é

aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Não negando a subjetividade implícita aos métodos qualitativos foram tomados os cuidados necessários e emvidado esforços para a maior aproximação possível à neutralidade quanto às observações que permearam o conteúdo do estudo.

E.M.

Agosto de 2001



INTRODUÇÃO

A avaliação institucional, ponto de relevância repetido nas diversas legislações, não tem sido assunto incorporado plenamente nas instituições, principalmente nas de Ensino Superior.

A tese inicial pressupõe a existência de uma “relação direta entre os resultados da avaliação institucional, a tomada de decisão e a organização do trabalho acadêmico”, buscando desvendar os bastidores do funcionamento e das relações existentes no ensino superior a partir de um estudo de caso, no período de dezembro de 1997 a dezembro de 2000.

Partindo do contexto que serve como universo, a pesquisa desenvolve-se em direção aos problemas enfrentados no desenvolvimento de um Programa de Avaliação Institucional e sua análise apontando conseqüências advindas de uma avaliação fragmentada, sem consistência e alcance global, extraindo do estudo, uma concepção de avaliação aos que desejam implementar programas nas instituições.

É resultado de observações realizadas no dia-a-dia do trabalho desenvolvido em uma instituição de ensino superior, localizada no interior do Estado de São Paulo, enquadrada, quanto à categoria administrativa, como instituição privada de ensino comunitária, e da necessidade da criação de um espaço para o desenvolvimento de um programa de avaliação institucional, envolvendo a comunidade acadêmica de forma comprometida e responsável. Um programa que, considerado como instrumento de controle de qualidade e reorganização do trabalho institucional internamente, pudesse subsidiar a tomada de decisões em direção ao aperfeiçoamento e melhoria nos serviços da gestão organizacional, dos profissionais em formação e em serviço. A instituição oferecia em 1997, oito cursos de graduação, sem contar com as habilitações, chegando em 2000, com vinte e quatro cursos e aproximadamente 5300 (cinco mil e trezentos) alunos matriculados.

A pesquisa apresenta-se como contribuição para o aprofundamento do conhecimento da realidade e bastidores da avaliação na instituição, provocativo de reflexões em direção a mudanças na prática de dirigentes e docentes, assim como no comportamento de acadêmicos na organização do trabalho escolar, por meio do desenvolvimento de uma cultura de qualidade estimuladora da criatividade e inovações nos integrantes da instituição pela utilização de mídias novas e novíssimas, no processo de ensino e setores institucionais.

“no percurso de desenvolvimento de um indivíduo ao longo de linhas definidas, em grande medida, pela cultura, o processo de ensino aprendizagem é essencial. Às vezes, ele acontece de maneira informal, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural, às vezes, acontece de forma deliberada, pela ação explícita e voluntária de um educador que dirige esse processo”.

(Oliveira, in CASTORINA, 1996, p. 58).

Nesse ponto encontra-se uma das ênfases do programa de avaliação, pois segundo OLIVEIRA (1996), a interferência deliberada do educador na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), considerada como a zona do domínio psicológico da constante transformação, é que possibilitará os avanços propostos pelo programa de avaliação institucional. É na sala de aula que os reflexos institucionais são revelados, pois os alunos constituem-se na convergência de toda força e energia institucional, e só eles justificam a existência de qualquer instituição educacional. Em nível institucional, é nela que se situa a ZDP. A afirmação suscita indagações sobre várias questões, dentre elas, sobre os investimentos na área pedagógica, capacitação docente, recursos humanos e materiais, assim como a necessidade da sociedade de saber o rumo dos investimentos educacionais.

Tem a intenção de estimular e desenvolver nos meios acadêmicos uma nova visão do processo de avaliação e uma cultura capaz de assimilar esse processo como um instrumento integrado ao Projeto Institucional, importante para a melhoria da qualidade de ensino e serviços institucionais.

Subjacente a esse objetivo está a tentativa de se identificar a relação dos níveis de decisão com a organização do trabalho acadêmico e a avaliação institucional.

A observação e análise do cotidiano caracterizam-se como a forma de estudo utilizada para aprofundamento de conhecimentos sobre sentimentos e posicionamentos em relação ao processo de avaliação, como vem sendo desenvolvido no caso estudado.

A pesquisa tem como procedimento uma revisão da literatura sobre Avaliação Institucional e do processo de ensino aprendizagem, utilizados como referencial à complexidade do conceito de avaliação, com enfoque, muitas vezes, no ensino fundamental e médio onde a experiência avaliativa tem sido maior e por falta de subsídios quanto ao ensino superior. A metodologia de pesquisa utilizada tende à essência qualitativa, adotando a comunicação por meio de palavras e outras formas de expressão, em detrimento da forma numérica. Com base nas características apontadas por BOGDAN (1982) na identificação da pesquisa qualitativa, tem como fonte direta de dados, o ambiente natural e como instrumento chave o pesquisador. O ambiente natural foi observado dentro de uma visão ampla e complexa da realidade, detendo-se em significados aparentes e essenciais da avaliação institucional.

A preocupação maior é com o processo de avaliação e não simplesmente com os seus resultados. As observações partem da realidade, não havendo preocupação com comprovação de hipótese previamente estabelecida.

Por não ter sido estabelecido hipótese, algumas dificuldades foram encontradas. Uma delas foi o aumento da complexidade no decorrer do estudo e aprofundamento do assunto. Outra dificuldade foi a participação do pesquisador como observador, principalmente pelo objeto de estudo, cuja resistência não tem como ser negada. As dificuldades suscitaram a 'observação livre', com anotação de observações para análise em sentido amplo.

A pesquisa não apresenta uma sequência rígida, o que normalmente caracteriza a pesquisa quantitativa, sendo a avaliação institucional concebida como o objeto de estudo (problema). A análise das observações parte

de uma fundamentação teórica e da revisão da literatura e por realizar-se em uma instituição, definida como campo, situa-se como um estudo de caso.

O estudo está organizado em quatro momentos. No primeiro, são feitas abordagens sobre os aspectos metodológicos do processo de avaliação e sua relação com tendências e filosofias institucionais. O resultado de cada etapa do processo de avaliação é considerado como fundamento para a organização do trabalho institucional, constituindo-se em julgamento dos aspectos relevantes determinados pela instituição. Essa relevância dá ao processo um caráter conservador e tendencioso. A questão da não neutralidade evidencia-se nas metodologias utilizadas conforme as diferentes organizações sociais e filosofias institucionais, enfocando-se nesse estudo o processo de avaliação nas sociedades capitalistas. Nessa parte procura demonstrar a complexidade do processo de avaliar e os perigos da utilização de paradigmas tradicionais na avaliação da realidade atual, onde a incerteza dificulta a definição dos conhecimentos a serem discutidos e os critérios de avaliação desses conhecimentos. São analisados aspectos relacionados ao desenvolvimento da inteligência e de como o conhecimento é processado no ser humano. Ao tratar a avaliação como julgamento de valor, aborda a questão da autonomia e heteronomia no processo de desenvolvimento institucional. Enfatiza a submissão do trabalho educacional às questões sócio econômicas e interesses nacionais e internacionais, nos países que lutam em direção ao desenvolvimento.

No segundo, a avaliação é situada no contexto contemporâneo tendo como foco o desenvolvimento do Programa da Avaliação Institucional e sua operacionalização. É feita uma referência à legislação pertinente, focalizando o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), desde a elaboração do documento básico *“Avaliação Institucional: uma proposta de avaliação em nível nacional”* até o presente. A avaliação é analisada como um velho hábito que começa a ser colocado à prova e vista como um processo de rotina das instituições que não está restrito apenas à coleta de dados.

No terceiro momento, avança em direção à avaliação do conhecimento e aprendizagem do aluno como indicador de qualidade, discutindo



alguns conceitos de avaliação e os instrumentos utilizados, segundo estudos e observações da prática da avaliação no meio institucional. São discutidas as contradições e distorções, assim como as conseqüências que podem advir de um processo de avaliação institucional em prejuízo da qualidade e aprimoramento do ensino e da carreira de profissionais da educação em nível superior. Aborda as dificuldades de sua prática por falta de decisão e de uma cultura quanto à realidade avaliativa. A apresentação de dois depoimentos é utilizada para demonstrar as possíveis conseqüências resultantes da avaliação, nos aspectos: sociológico, psicológico e profissional. É discutido o conceito de qualidade, as condições e contradições no ambiente de ensino, assim como o problema das decisões e investimentos institucionais. São demonstradas as conseqüências das avaliações fragmentadas, não planejadas, sem estabelecimento de objetivos e critérios que podem servir ao interesse de poucos, criando situações difíceis para profissionais, objeto desse processo.

No quarto momento é apresentado o resultado das observações realizadas na instituição, emergindo uma concepção de avaliação institucional voltada para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e atualização institucional extraída dos estudos e reflexões sobre a prática da avaliação. Elaborada de forma a ser visualizada e aplicada às instituições, pode ser utilizada didaticamente na sensibilização e conscientização dos integrantes das instituições de ensino superior, além de estimular a reflexão e servir de provocação aos que resistem ao desenvolvimento e integração de programas de avaliação ao Projeto Institucional.

A concepção de “espiralidade” constitui-se na síntese dos três momentos anteriores envolvidos pelo caráter democrático, onde as relações evidenciam realidades provocadoras de mudanças e de novas organizações, só possíveis por decisão e vontade humanas.

Embora os modelos, normalmente apresentem um caráter reducionista, não é essa a característica da concepção apresentada em forma de figuras. O seu objetivo é o de apresentar a avaliação de forma mais didática para facilitar a compreensão do leitor e da comunidade acadêmica.

Finalmente, algumas considerações conclusivas são extraídas do estudo com o objetivo de suscitar novos trabalhos e pesquisas, tendo em vis o texto instigante e atual.

1 QUESTÕES METODOLÓGICAS.

1.1. ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES.

A avaliação institucional, no ensino superior, passa pela avaliação do processo de ensino por intermédio da aprendizagem dos acadêmicos, pois está atrelada aos resultados da avaliação desse processo, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino nas instituições de ensino superior.

O problema está na implementação de um programa de avaliação capaz de oferecer caminhos que possam ser percorridos com a eficiência necessária para obtenção de eficácia no trabalho institucional.

O Decreto Federal n. 2026, de 10 de outubro de 1996, estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior em direção a indicadores de desempenho global, mas a relevância, na prática, centra-se no desempenho dos acadêmicos com reflexos nas instituições, principalmente quando os resultados não atingem os objetivos previstos nacionalmente.

O processo de ensino/aprendizagem, longe da reciprocidade esperada, em específico, no ensino superior, constitui-se em dois processos distintos, um afeto ao docente (ensino) e outro ao acadêmico (aprendizagem). Permeando esses processos está o conhecimento, objeto, há muito, de discussões, questionamentos e investigações.

Pretender que o aluno aprenda não garante que ele vá aprender de fato. Para que haja reciprocidade e harmonia entre os processos é preciso que o aluno esteja desejoso de aprender e o professor desejoso de ensinar. Nesse processo, a motivação apresenta-se como fator decisivo na aprendizagem do aluno e no ato de ensinar do professor.



O processo de ensino e de aprendizagem está muito próximo à questão do conhecimento, de como ele é representado na mente humana, e em que ele consiste. Desvendar esse enigma resolveria a questão do como ensinar e aprender em direção ao sucesso educacional pela utilização dos mecanismos adequados à construção desse conhecimento. Não haveria problemas em ensinar e avaliar já que o aluno não teria problemas em aprender.

A construção do conhecimento seria algo espontâneo como acreditava Piaget ao concebê-lo como fruto da reflexão do sujeito sobre a realidade ou estaria com a razão Vygotsky ao colocar a intervenção de um mediador como relevante para essa construção? Embora não haja compatibilidade na linha de pensamento dos autores quanto ao conhecimento, ambos contribuem para uma reflexão sobre questões relacionadas à sua construção.

No sentido piagetiano, por exemplo, que desequilíbrios, poderiam ser provocados para estimular reflexões construtoras de novas estruturas cognitivas ou modificadoras de estruturas já existentes (acomodação), dinamizando o equipamento mental humano? No sentido vygotskyano, que intervenções fazer e em que momento procedê-las para ampliar produtivamente na zona de desenvolvimento proximal, caminho obrigatório para a partir do desenvolvimento real, conduzir o conhecimento em direção ao ideal? Essas questões esbarram na escassez de informações sobre o equipamento mental e seus mecanismos, aumentando as incertezas em como lidar com o conhecimento no contexto não só acadêmico, mas também nos demais níveis de ensino da Educação Básica.

Como as informações interferem e que reações provocam na organização cognitiva dos humanos são questões cujas respostas ainda estão por vir, mas encontram-se seguramente relacionadas ao mecanismo e comportamento mentais, assim como às novas organizações.

Estaria a “formação” em nível superior direcionada ao desenvolvimento e estimulação das inteligências, provocando as ligações sinápticas necessárias à manutenção neural dos acadêmicos?



A resposta a essa indagação poderia indicar para a realidade institucional e seu papel no mundo contemporâneo, pois na avaliação da aprendizagem está apenas a ponta do “iceberg”, cuja limitação não permite adentrar os meandros das ligações cerebrais que se formam. Não possibilita também, a certeza sobre as repercussões na mente, das informações que chegam através do ensino e de outros canais. A semiótica da aprendizagem confirma assimilações conforme a história de vida de cada um e o fácil ou difícil tem relação com essa história.

A informação resultante da seleção de parte da capacidade combinatória, a partir da escolha entre mensagens que se organizam e sua transmissão poderia ser, dessa forma, considerada como uma “transmissão de organização”.

Em se tratando de desenvolvimento mental, a construção do conhecimento constitui-se segundo Piaget (1967), em “uma equilibração progressiva” - *na passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior*. A ação humana tem como característica esse momento contínuo de equilibração, resultante de desequilíbrios constantes causados por necessidades e informações. Cada informação exige uma nova organização mental resultante de modificações internas, cujos mecanismos desafiam o conhecimento humano.

Os resultados e conseqüências dessa nova organização podem ser conhecidos, mas os caminhos percorridos não são conhecidos o suficiente para fornecerem informações que nos dêem a certeza de descrevê-los para que possam ser reproduzidos. Essa incerteza por falta de um número suficiente ou excessivo de informações anuncia a não possibilidade de explicações sobre as diferentes alternativas (organizações) para a solução de problemas, conforme cada indivíduo e até mesmo pelo próprio indivíduo (várias hipóteses para resolver uma situação, um desafio ou um conflito). Uma reflexão sobre essa diversidade revela a inconsistência do processo de avaliação em sentido amplo, quanto à competência intelectual do ser humano.



Para GARDNER (1994), as informações mais valiosas para explicar a inteligência tendem a vir do profundo conhecimento do sistema nervoso, da forma como ele é organizado, como se desenvolve e como entra em colapso. Acredita que o potencial intelectual de um sujeito pode ser alterado por meio de intervenções, com maior maleabilidade quando adequadas e em momentos cruciais (período crítico) do desenvolvimento. Continua que a flexibilidade no desenvolvimento humano chega ao máximo no início da vida, variando seu grau, de acordo com a região do sistema nervoso e estímulos envolvidos. Para o autor, estudos demonstram que no decorrer da vida há uma “morte celular seletiva” da população neural inicial, quando estão sendo formadas conexões sinápticas com objetivos previamente designados. Nos humanos, a densidade sináptica atinge o máximo nos dois primeiros anos de vida, declinando dos dois aos dezesseis anos e permanecendo relativamente estável até setenta e dois anos. A maturidade resulta do processo de eliminação ou atrofiamento de células nervosas não utilizadas nas conexões originariamente designadas, ou seja, *do ajustamento do número de neurônios ao tamanho do campo a ser enervado.*

Para Eric Kandel, *apud* GARDNER (1994),

“as potencialidades para muitos comportamentos dos quais um organismo é capaz estão embutidos no andaime básico do cérebro e encontram-se, nesta extensão, sob o controle genético e desenvolvimental (...) Fatores ambientais promovem essas capacidades latentes alterando a eficácia das vias pré – existentes, por meio disso levando à expressão de novos padrões de comportamento.”

A aprendizagem apoia-se em bases biológicas com destaque de alguns princípios como: aspectos elementares podem localizar-se na atividade de células nervosas específicas; a aprendizagem resulta de uma alteração nas conexões sinápticas entre as células nervosas e da força dos contatos existentes; mudanças profundas e prolongadas podem ser produzidas pela alteração da quantidade de transmissor químico liberado nos terminais de neurônios.

Outro princípio encontra-se na combinação de processos simples de alteração de forças sinápticas para explicar a ocorrência de processos mentais

complexos, produzidos por uma “gramática celular” que se encontra por trás das diversas formas de aprendizagem.

As considerações do autor quanto aos fatores ambientais como promotores de capacidades latentes harmonizam-se com o peso da cultura no desenvolvimento das inteligências humanas de Gardner. Estudos desenvolvidos por David Feldman *apud* Gardner (1994), oferecem indícios de que as conquistas na área do conhecimento podem ocorrer em vários domínios e grande parte das informações essenciais para o desenvolvimento encontram-se na cultura e não na cabeça das pessoas. Cada domínio passa por etapas e a passagem por esses domínios e etapas ocorre em diferentes velocidades, tornando as pessoas qualitativamente diferentes.

Trabalhos com crianças prodígio têm demonstrado que na questão do desenvolvimento das inteligências, existe uma notável coincidência de fatores como: propensão possivelmente inata (genética), pressão dos pais e familiares, excelentes professores, motivação elevada e, quem sabe, o mais importante, uma cultura onde as tendências inatas possam desenvolver-se. (GARDNER, 1994).

As observações ao longo dos anos têm demonstrado que, no ensino superior, as coincidências anteriores nem sempre ocorrem. Entretanto, as avaliações institucional e da aprendizagem, podem contribuir no sentido de subsidiar uma definição mais precisa do que se pretende fazer das novas gerações. É notório que a cultura responda pela canalização de inteligências a partir do equipamento herdado. Se os objetivos do ensino superior estiverem pautados no desenvolvimento de inteligências e construção de conhecimento há que se alterar as formas de trabalho e a sua organização, viabilizando-se a criação de uma cultura onde as tendências herdadas possam fluir e desenvolver-se. Se estiverem restritos à canalização de uma ou outra inteligência, o risco de limitação cultural é eminente. Esse risco pode indicar para dificuldades de desempenho satisfatório num mundo que avança rapidamente para a diversidade e não absorve profissionais com formação superficial e limitada.



Ao restringir-se a registros de notas e menções, a avaliação não retrata a realidade de cada acadêmico. A relevância deve estar no seu conhecimento e possibilidades mentais. As pontuações quantitativas auxiliam na avaliação, mas podem distorcer a realidade ao ignorar os seus aspectos qualitativos.

A criação de um clima rico em situações desafiadoras e de conflito no campo das idéias e da prática podem provocar estímulos e ampliar a rede de ligações neurais. Teoricamente, essa premissa é aceita e compreendida, mas na prática torna-se um grande desafio. As observações demonstraram que esse clima ainda não se instalou no ensino superior.

A questão da avaliação passa a ser fonte de um novo processo e foco de discussões, cuja decisão, em termos práticos, fica a cargo de cada docente e de cada instituição, conforme tendências e filosofias de avaliação.

A avaliação institucional nasce do objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a organização institucional e a qualidade na formação dos profissionais que as instituições de ensino superior colocam no mercado. A questão da qualidade é parecida com a questão da mente no sentido de DENNETT (1996), pois de alguma forma, ela existe. É possível, por exemplo, distinguir um ser com mente de um ser que não a tem, mas não se pode ter acesso a cada tipo de mente para saber com certeza o que ocorre em cada uma delas. No caso do ensino, pode-se distinguir aquele que tem qualidade daquele que não a tem. Mas o que faz essa qualidade e o que ela produz em cada uma das mentes encontra-se no campo das investigações (semiótica), assumindo a qualidade e a avaliação a característica de subjetividade.

As diferenças individuais harmonizam-se com as diferenças de ressonância de informações recebidas pelas mentes. Quando a sociedade recruta profissionais, alguns resultados (informações) desafiam a própria compreensão de como essa qualidade idealizada se comporta em cada acadêmico, confirmando a incerteza sobre a questão das formas de apreensão disponíveis em cada mente. Mas, haveria certeza quanto à existência de um grau de competência individual relacionado aos aspectos qualitativos da aprendizagem? A motivação “impulso



cognitivo” no sentido de Ausubel, poderia vir ao encontro dessa disponibilidade para o aprender.

Na prática, o docente ao desenvolver uma aula, embora o faça com a intenção de que todos assimilem e criem novas relações de conhecimento, não pode prever o seu resultado em cada um dos acadêmicos. Não estaria nessa incerteza a corporificação de toda sabedoria e o grande desafio do ato de ensinar?

Como se comporta então a avaliação institucional em termos de resultados e como esses resultados são analisados em termos da certeza de tantas incertezas? Quais as perspectivas de qualidade dos recursos humanos colocados no mercado de trabalho com base nessas incertezas. Que “condições” e indícios poderiam dar a uma instituição de ensino superior a certeza de estar oferecendo um ensino de qualidade?

Para TEJEDOR (1997),

“Parece óbvio que uma instituição universitária só pode alcançar um razoável nível de qualidade quando os elementos humanos, financeiros e físicos, o ensino e a investigação, a organização e a direção, são os apropriados para os fins que a instituição persegue. Portanto, a avaliação da qualidade de uma universidade só é possível fazê-la globalmente, avaliando cada uma de suas peças, mas dedicando especial atenção ao funcionamento do conjunto. Este é o enfoque que adota a avaliação institucional.”

Ao concordar com a opinião de GIL ANTÓN (1991), acrescenta que,

“A qualidade, resulta de uma variedade de componentes, entre os quais é necessário incluir: o sistema de administração e gestão, as características dos professores e estudantes, os programas de estudos e as técnicas e métodos de ensino, a investigação e suas relações com o ensino, as bibliotecas, os laboratórios e outros serviços, as fontes e os recursos financeiros suficientes e a eficácia com que se utilizam, as relações entre as universidades e suas comunidades, outras instituições nacionais e estrangeiras, o setor produtivo e, por último, o ambiente de relações humanas, valores e atitudes que predominam nas instituições.”

Para FERNÁNDEZ PÉREZ (1989),

“...o lugar mais potente para institucionalizar a melhora permanente da qualidade do ensino é o âmbito da capacitação profissional; as propostas devem ser consequência dos processos de avaliação, investigação levados a cabo em nível local e que podem sintetizar-se em quatro níveis de incidência:

a) Descrição geral da qualidade do ensino universitário (avaliação inicial dos elementos funcionais, pessoais e materiais que intervêm no processo docente);

b) Diagnóstico específico dos aspectos nos quais se deve intervir;

c) Plano de intervenção dirigido para a satisfação de necessidades e melhoria da capacitação técnica e docente de pessoal;

d) Acompanhamento e avaliação da intervenção realizada.” (TEJEDOR, 1997).

As posições anteriores evidenciam a complexidade do processo de avaliação. No âmbito da aprendizagem o assunto é polêmico, mas sem inovações substanciais na prática. Quanto à avaliação institucional, a complexidade e abrangência tornam-se maiores, esbarrando em interesses de ordens diversas, como pode ser constatado na instituição, objeto do estudo.

No Brasil, a avaliação institucional com base no Decreto n. 2026/96 constitui-se no primeiro passo para atender as expectativas da sociedade em seu desejo de conhecer as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior. A sociedade quer saber como os fundos públicos estão sendo utilizados pelas universidades e instituições de ensino superior. A qualidade dos serviços prestados é assunto de interesse para as fontes financeiras, por razões que vão desde a competitividade econômica, exigência de qualidade por parte dos cidadãos e processos produtivos, até a exigência cada vez maior de qualidade quanto à formação dos egressos que passam a atuar na sociedade.

Uma reflexão sobre os resultados das avaliações realizadas nos cursos definidos pelo Ministério de Educação é se estão retratando as realidades

institucionais e expectativas sociais. Se em âmbito externo aproximam-se aos da avaliação interna e auto-avaliação de alunos e docentes das instituições.

Outra é se o processo de avaliação está de acordo com objetivos dirigidos ao desenvolvimento da inteligência e criatividade dos acadêmicos ou apenas à sua classificação por meio de notas e menções.

As reflexões apoiam a afirmação de que os resultados das avaliações internas e externas apresentam-se pouco significativos pela limitação dos conhecimentos desenvolvidos junto aos acadêmicos e devolvidos de forma fragmentada nas “avaliações”. Não há exigência de “superávit” nos processos avaliativos, salvo exceções, mas existem cortes e neutralizações quanto à criatividade que ao fluir acaba por chocar-se com padrões determinados.

Considerando o campo de estudos educacionais, os conhecimentos acumulados não oferecem certezas quanto à qualidade de serviços e não garantem o sucesso profissional na sociedade, pois acadêmicos com desempenho brilhante nem sempre são felizes e bem sucedidos na profissão, como pode ser constatado.

Tomando como referencial a função diagnóstica de avaliação conforme LUCKESI (1998), a tomada de decisão constitui-se na razão de ser do processo, tanto na avaliação da aprendizagem como na avaliação institucional, pois não basta diagnosticar, é preciso decidir sobre o que fazer para melhorar o processo e produto avaliado.

A tomada de decisão nos vários níveis, dadas às suas próprias dificuldades, não acompanha o processo de avaliação e seus resultados, distanciando-se do processo de desenvolvimento institucional. O docente, muitas vezes, trabalha dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e construção de conhecimento, mas no momento de avaliar, utiliza instrumentos conservadores, destruindo os avanços conseguidos no processo de ensino. Quando a decisão não acontece, ou não está em sintonia com o diagnosticado, há um engessamento da instituição que não a deixa evoluir. A regra é a avaliação cessar no diagnóstico, não havendo tomada de decisão com ações voltadas para resolver as distorções diagnosticadas.

Ficou claro que o processo de ensino tem dificuldade em utilizar as conseqüências da avaliação rumo ao ideal desejado por falta de definição clara desse ideal e das conseqüências da avaliação.

Como ter a certeza de que os resultados de uma “avaliação” são significativos e fidedignos?

A incerteza fundamenta a certeza de que a “avaliação” como vem sendo desenvolvida, não ajuda a desvendar a mente e seus mistérios. Não oferece dados significativos que justifiquem a rotulação de inteligências, pois o seu desenvolvimento e funcionamento, ainda estão longe de serem compreendidos.

Essa não compreensão dos fenômenos da mente oferece outra certeza, a de que os paradigmas, sob a égide dos quais a prática da avaliação ocorre, são superficiais e incapazes de captar as conseqüências causadas pelas informações recebidas dos docentes pelos acadêmicos. Os instrumentos de avaliação, como pode ser observado, são frágeis e não atingem a essência do conhecimento no indivíduo, a não ser daqueles poucos que podem ser manifestos e observáveis.

Isso pressupõe que o conhecimento construído só pode ser conhecido pelo próprio indivíduo. Suas ações refletem “naturalmente” esse conhecimento interiorizado e não as respostas e os desempenhos manifestos nas provas ou testes utilizados no meio acadêmico.

Para constatar a afirmação, basta comparar o discurso com a prática da “avaliação” e as dificuldades no desenvolver paradigmas que tenham como conseqüência avanços do acadêmico em direção ao conhecimento, cuja característica se encontra nas relações e não na sua fragmentação.

As considerações evidenciam que a prática da auto-avaliação aproxima-se mais à realidade, pois só o indivíduo é capaz de auto-avaliar-se e posicionar-se em relação aos padrões considerados nas comunidades acadêmica e social.

Essa prática possibilita maior certeza quanto ao próprio conhecimento, pois só o indivíduo possui informações fidedignas capazes de



situá-lo dentro do contexto, indicando desvios entre os parâmetros institucional e social.

Em artigo publicado na *Revista Isto É Seu Futuro*, publicação especial de setembro de 1998, Sarkis Donelian, um gerente de negócios da IBM, declara que *“em setores no qual o talento e criatividade – requisitos que não se encontram nos bancos escolares – têm um significado muitas vezes maior do que o conhecimento técnico, também um diploma universitário é fundamental.”*

A declaração anterior é complementada pelo publicitário Duda Mendonça ao colocar que *“o talento bruto é lapidado com as informações recebidas em uma universidade”*. Conta que foi convidado a abandonar a Universidade Federal, na Bahia, onde fazia o curso de Administração de Empresas, logo depois do golpe militar e que, *isso acabou sendo muito bom, pois se tivesse terminado o curso talvez não tivesse a chance de chegar onde chegou*. Mas onde poderia ter chegado se tivesse concluído o curso é uma incógnita.

Com base nesse fato, defende a tese de que talento, experiência e curiosidade podem suprir o papel da faculdade.

A crítica subjacente mesmo que inconsistente pode ser, dentre outros, um indicador de que as instituições precisam rever seu trabalho e programas, procurando oferecer conhecimentos que desenvolvam as diversas inteligências, pois a avaliação institucional no que se refere aos talentos e indivíduos criativos não tem mostrado conseqüências. Seus objetivos prendem-se ao conhecimento sistematizado e apenas às inteligências valorizadas culturalmente. Depreende-se desse fato, que o docente tem a função de provocar desafios e driblar canalizações culturais, além de ficar atento a outras manifestações dos acadêmicos, buscando novas formas de ensinar e de avaliar, contribuindo para que a flexibilização mantenha-se por mais tempo, criando uma cultura institucional capaz de oferecer condições para que inteligências e talentos possam fluir e desenvolver-se.

A avaliação do trabalho institucional, no entanto, parece não conseguir desvencilhar-se da sua característica conservadora, preservando valores a serviço da tradicional ordem capitalista.



Como pode ser visto, a organização da aprendizagem no ensino superior tem implicações que vão desde o atendimento da missão que a instituição se propôs até o atendimento das exigências legais emanadas dos órgãos superiores e capitalismo emergente, constatando-se dificuldades nessa organização em virtude da complexidade dessas implicações.

1.2. CARACTERÍSTICA CONSERVADORA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.

Como instrumento útil de controle, a avaliação institucional é o meio pelo qual as instituições educacionais podem tomar consciência de seu nível de desenvolvimento e qualidade de serviços. O processo de avaliação é fator determinante da filosofia e tendência pedagógica a ser adotada em cada instituição. Nas instituições de ensino superior, a avaliação está prevista na Lei Federal n. 9394/96, Artigo 9º, Inciso VIII, segundo o qual: *"A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino."*

Como instituição formadora e prestadora de serviços, numa época onde a competição torna-se cada vez maior e a tecnologia avança a passos largos, a qualidade de profissionais e os produtos colocados no mercado contam muito na credibilidade institucional.

O Ministério de Educação (MEC) instituiu a avaliação dos acadêmicos ao final dos cursos de graduação, cujo resultado constitui-se em um dos indicadores do trabalho institucional. A esse se juntam, dentre outros, titulação dos docentes, produção científica, estrutura e equipamentos laboratoriais, jornada de trabalho docente e acervo da biblioteca.

Embora esses indicadores sejam importantes para uma análise da instituição e a avaliação instituída pelo Ministério esteja indicando para uma boa direção, algumas distorções começam a desviar a avaliação institucional do seu mais nobre objetivo que é o de *melhorar a qualidade e condições de ensino nas instituições de ensino superior*.



Um *desvio* constatado encontra-se na organização de cursos ou mini cursos paralelos (tipo cursos preparatórios para vestibular) com objetivo de atender às exigências do "*provão*" - Exame Nacional de Curso (ENC) - que embora auxiliem nos resultados, podem descaracterizar a essência e os reais objetivos da avaliação das Instituições de Ensino Superior, demonstrando que os objetivos dos cursos nem sempre são os mesmos previstos pelo Ministério (distorção).

Outro aspecto observado apresenta-se na forma de verificação utilizada pelos órgãos superiores quanto à dinâmica e elementos constantes da avaliação que retratam realidades "*não reais*" da instituição.

As realidades vividas no âmbito da instituição não podem ser captadas pelas supervisões rápidas e fragmentadas que se realizam periodicamente, pois são muitas as variáveis e os meios utilizados para tornarem real uma situação irreal, via relatório, questionários ou preenchimento de formulários.

A avaliação como julgamento de valor atribuído para os cursos pode ser verificada dentro das duas morais discutidas em Piaget (1994): a da *coação* e a da *cooperação*. Na avaliação fica claro um processo "*não declarado*" de heteronomia que raramente progride em direção a autonomia. Há uma coação "*velada*", onde os integrantes da instituição se omitem, levados por uma "*pedagogia do medo*" presente nos grupos dirigidos em relação aos grupos dirigentes. Como em um jogo "*não lúdico*", alguém tem que ganhar e alguém tem que perder.

A subjetividade relativa na forma indireta da avaliação de ensino, quando as partes têm posicionamentos antagônicos, resulta em contradições que dificultam a fidedignidade dos resultados e a nova organização institucional.

A incorporação de formas lateralizadas de subsídios aos resultados do trabalho acadêmico desvia a atenção do que é central para o periférico, canalizando investimentos para pontos laterais, em detrimento de atividades acadêmicas essenciais como o ensino, grupos de estudo, linhas de



pesquisa permanentes, que contribuem com a comunidade local e melhores resultados nas avaliações denominadas "*provões*".

Torna-se visível o imediatismo que descaracteriza o objetivo e consistência educacional, ferindo a identidade institucional enquanto responsável pela formação acadêmica e profissional.

A detecção de pontos nevrálgicos emergentes em uma avaliação institucional pressupõe a participação dos docentes, direção, funcionários, acadêmicos e comunidade envolvida na revisão e reorganização da proposta pedagógica, programas de ensino, funcionamento dos laboratórios e "performance" definida no contexto institucional, pois a avaliação não se faz de forma isolada ou neutra.

A reorganização acadêmica a cada momento subsequente à avaliação institucional, caracteriza a sua continuidade e caráter permanente envolvendo órgãos de decisão no âmbito administrativo e pedagógico. A abertura de espaços para o trabalho coletivo fortalece o processo de avaliação institucional. As decisões no âmbito pedagógico e técnico administrativo possibilitam a reorganização do trabalho institucional por todos que participam da vida da instituição, de forma realista e comprometida com a formação dos acadêmicos. As observações mostram que dificilmente escapa-se a camuflagens da realidade institucional que acabam por impedir decisões essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e do trabalho acadêmico.

A avaliação como instrumento promotor da manutenção e da flexibilidade é responsável pela criatividade e pensamentos divergentes, permitindo - "*navegar por vários mares*". Navegação que oferece maior consistência ao alicerce necessário para o desenvolvimento de conhecimentos abertos e permeáveis às mudanças no processo de desenvolvimento da sociedade.

Na estrutura e funcionamento do ensino em um sistema autoritário, as ações desenvolvem-se por coação, dificultando a potencialização dos recursos materiais e humanos. Não são criadas oportunidades para otimização dos recursos e inovações com neutralização de talentos e inteligências importantes ao desenvolvimento e à construção do trabalho institucional.

Observa-se um respeito unilateral, próprio à coação, que favorece o predomínio da responsabilidade objetiva, onde há uma submissão as ordens, caracterizada como predadora da evolução em direção à criatividade e manifestação de idéias.

A heteronomia subjacente ao processo de coação resulta em responsabilidade objetiva enquanto a autonomia subjacente ao processo cooperativo e de respeito mútuo resulta em responsabilidade subjetiva.

THIOLLENT (1977) atribui dois sentidos à avaliação. Um com base na "docimometria" (atribuição de notas) e outro, no controle de uma prática de conhecimento socialmente determinada. Do ponto de vista funcionalista, *"a avaliação é vista como sanção ou recompensa"*, onde o ensino é entendido como uma ação social, submetido a normas ou regras de avaliação, destoando dos princípios que nortearam originariamente o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Como organização social, a Instituição de Ensino Superior tem como função a universalização do conhecimento e a socialização dos alunos. A avaliação é o meio de controle social, realizado por meio de sanções negativas ou positivas em relação ao papel e status de seus agentes (docentes e discentes).

Do ponto de vista psicossociológico, compatível com a visão funcionalista, para o mesmo autor, o problema encontra-se nas *"influências que se manifestam nas relações inter individuais"* onde é comum a *"rotulagem dos alunos, assim como da influência dessa rotulagem sobre a avaliação feita pelo professor"*. Ressalta que os problemas de avaliação na universidade não são fáceis de resolver, mas precisam ser situados no seu contexto sociocultural.

Ao questionar a idéia de avaliação como verificação de objetivos selecionados e definidos, MARTINS (1980) afirma que

"a avaliação nunca poderia assumir um paradigma rígido em que partes segmentadas se apresentam como momentos ou seqüências de ação educativa para alcançar um fim. Um projeto humano prevê um sentido mais amplo e é usado, sobretudo, para designar as modificações mútuas que se operam entre os indivíduos humanos e que encaminham para uma

determinada direção, cujo fim não é determinado. A avaliação tem a finalidade de auxiliar o aluno para que adquira sua própria consciência de mundo, através do conhecimento. Portanto, em uma situação de avaliação dos resultados da aprendizagem, esta é vista como "aquisição de experiências" (consciência daquilo que é aprendido). O único meio de verificar se ocorreu ou não a aprendizagem seria através da análise qualitativa do que 'o sujeito faz da sua aprendizagem'."

(MARTINS, 1980)

Na avaliação institucional a análise qualitativa, o conhecimento das intervenções políticas e compreensão das resistências assumem papel tão importante quanto na avaliação do aluno e do trabalho dos docentes.

GOLBERG (1980), aponta dificuldades ao definir os objetivos da avaliação, em virtude da confusão entre o termo "medida" e "avaliação". A avaliação é mais do que medida, pois inclui julgamento de valor e classifica comportamentos em mais ou menos adequados em função dos objetivos educacionais fixados. Acrescenta que em qualquer nível, a avaliação tem sempre uma dimensão política.

"O avaliador, além de necessitar saber das intervenções políticas em suas atividades, deve também compreender as 'resistências', que resultam do 'medo' que acompanha o 'uso do poder avaliatório', medo este que é, em parte, decorrente das avaliações feitas pelos professores em sala de aula." (GOLDBERG, 1980)

Esse medo evidencia-se na comunidade acadêmica estudada, quando o tema avaliação é abordado, observando-se o conceito tradicional de avaliação impregnando seu pensamento.

SOARES (1981), vê a avaliação como um eficaz instrumento de controle da oferta, do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção onde, sob uma aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação.

A avaliação tem, normalmente, um caráter de dominação, podendo extrair, com relação às chamadas avaliações, a expressão, além dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino, a imposição de uma sanção universitária sobre o conhecimento e sua manifestação em direção a inculcação (valorização) da cultura dominante. Como controle do conhecimento pode ser discriminatória, pela possibilidade de impedir à população menos favorecida o acesso ao que cultural, social e economicamente é domínio da classe favorecida. (SOARES, 1981).

Em BOURDIEU & PASSERON (1975), as avaliações em geral, e da aprendizagem em particular não se dão em um vazio conceitual. Estão dimensionadas por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Está a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação. A serviço de uma prática que indica para a educação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, a avaliação reflete latências autoritárias e conservadoras, que impedem uma educação voltada para a transformação social. A visão de mudança perde o sentido, quando fugir à regra leva a punições, no caso, injustiça para o sujeito criativo, que contraria a idéia implícita em SCHNITMAN (1996) ao lembrar que as nuvens e as cataratas são metáforas turbulentas, imprevisíveis, irregulares e infinitamente variáveis em que *pequenas flutuações amplificam-se em mudanças de grande escala*. Comportamentos divergentes e idéias desviadas do convencional que poderiam ser revertidas em inovações são punidas em detrimento dos que reproduzem ideologias conformando-se com as regras estabelecidas. Justiça ou Injustiça? O julgamento detém-se dentro da questão da moralidade daquele que julga e de suas idéias em relação ao comportamento e idéias dos que são julgados. A avaliação aproxima-se da questão da justiça e do julgamento moral. Vista como isolada das condições culturais do aluno e do processo de ensino, a avaliação pode ter consequência discriminatória e ideológica que seleciona por meio da classificação, decidindo o destino dos estudantes que acabam por conformar-se com as regras e ordens impostas.

Alguns conseguem escapar a essa frustração e caminhar enquanto outros entregam-se ao fracasso, desanimados e destroçados em seus sonhos. O que vale nessas circunstâncias é a educação familiar que numa visão freudiana pode ter conseqüências benéficas ou desastrosas quanto à escalada para um desenvolvimento saudável. O superego é construído por um processo de introjecção de punições (consciência) e de recompensas (ego ideal). A educação constitui-se no equilíbrio desses subsistemas, tendo como conseqüência um indivíduo, cujo comportamento decorrente é a adaptabilidade e flexibilidade. Deduz-se da construção do superego que, quando a balança pende para um ou outro lado, o comportamento tende também a esse movimento. A dominância da incorporação de punições por meio da introjecção pode produzir indivíduos rígidos, dirigindo-se em seu ponto máximo, para o fracasso (consciência), enquanto que o domínio de recompensas resulta em indivíduos com iniciativa, podendo atingir, no seu máximo, a característica do *"laissez-faire"* (ego – ideal). Das duas formas de educação, embora desafiando o perigo do *"laissez-faire"*, há uma indicação para maior sucesso de indivíduos com predominância de introjecções do tipo recompensa, resultando em indivíduos mais criativos e permeáveis às inovações. Nessa vertente, a perspectiva é a de que os conhecimentos são passageiros e passíveis de modificações, pressupondo um ensino de caráter mais volátil, com abstrações resultantes da organização de informações aplicáveis a determinada situação. No primeiro caso, observa-se a tendência ao fechamento do indivíduo para o mundo, ficando latente o "medo" pela dor do fracasso (sistema fechado). No segundo, há uma abertura facilitadora do "atirar-se" a novos empreendimentos, pela ânsia do sucesso (sistema aberto).

Em ambos, o comportamento social, a ciência e a cultura se colocam como fundamentais ao processo de mudança pois,

"Em relação ao sobreviver e à mudança, se apresentam, como problemas centrais, a temática do desvio como fonte de novidade em condições de desequilíbrio e a importância das crises. Destaca-se o papel do acaso e se recupera para a ciência esse momento histórico singular no qual se produz uma mudança. (...) Tanto a ciência como a

cultura são processos construtores e construídos por processos sociais." (SCHNITMAN, 1996, p. 15 e 11).

A proposta de MARTINS (1980), onde a avaliação não pode assumir paradigmas rígidos, parece adequar-se a essa vertente, pois o projeto humano deve prever um sentido mais amplo, utilizado para designar modificações mútuas que operam, encaminhando o homem para a autonomia, cujo fim não é determinado, pois a avaliação é meio e não fim em si mesmo. O caráter processual da avaliação confere sentido a aquisição da consciência de mundo, por meio do conhecimento. A maneira fidedigna de avaliar aproxima-se muito mais de uma análise qualitativa, do que quantitativa, pois a forma de saber se houve ou não construção de conhecimento (aprendizagem), vai além do que é solicitado no âmbito de uma avaliação escolar.

"A avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional."

(SOARES, 1981, p.43.)

Permite, segundo BRITO (1984), que os envolvidos no processo de ensino aprendizagem sejam alertados para necessidades do ser humano não restritas à sala de aula, mas estendidas ao contexto geral da vida.

Para LUCKESI (1998), o momento da avaliação com função diagnóstica *"constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a competência"*.

Em CARVALHO (1982), o conceito de diagnóstico distingue-se do conceito de avaliação, pois este está contido naquele. Para a autora, a avaliação nem sempre presume diagnóstico. Se o rendimento escolar é o nível que o indivíduo alcança em um dado momento, em relação à quantidade de informação que possui em uma prova, a avaliação seria o primeiro passo para o diagnóstico. Esse processo denomina-se *"apreciação do progresso do aluno"*. O diagnóstico

inclui ainda *"avaliação, determinação, descrição e classificação"* de aspectos do comportamento do aluno.

O isolamento do processo avaliativo em relação às condições culturais, à situação social e econômica do aluno na educação básica e no ensino superior, deixa claro a intenção de promover o aumento da eficiência da escola (pelo alto índice de aprovação e rendimento do aluno) adiando para depois a sua adaptação ao mercado profissional.

Ao analisar a avaliação dos conteúdos acadêmicos do Ensino Superior, BRITO (1984) por intermédio de depoimentos sobre sua manifestação em situação de aprendizagem, observou que os significados atribuídos à avaliação tiveram sua interpretação relacionada à busca de "elementos essenciais" do fenômeno avaliativo. Os significados mostraram-se mais próximos às experiências de como eram avaliados, pressupondo necessidade de uma discussão sobre a avaliação do desempenho acadêmico para uma melhor compreensão de sua totalidade.

Uma análise da avaliação evidencia que as várias concepções revelam visões parciais que dificultam a percepção do conceito de avaliação em sua totalidade, no contexto dos valores implícitos e não explícitos do processo educacional. A polarização para um sistema de notas encerra um caráter "punitivo" por não se ter aprendido algo, não se dando importância ao como esse algo foi ensinado, e até mesmo, se foi ensinado. O problema encontra-se na dificuldade de acompanhamento do trabalho institucional na sala de aula e em detectar-se como e que aspectos do conhecimento foram abordados. Essa dificuldade pode dar à avaliação um caráter de injustiça tanto no âmbito interno como externo. A avaliação do Ministério, nesse particular, pode oferecer indicações interessantes quanto a esses fatores.

Depoimentos compilados por BRITO (1984) mostram que os critérios de avaliação devem ser tratados com seriedade, dentro da peculiaridade de cada disciplina *"como o resultado de consenso entre alunos e professores, fruto de discussão (inclusive sobre o próprio curso) e basicamente deve levar em*

conta os conhecimentos mínimos necessários naquela matéria." (LATERZA, 1980).

Pelo estudo realizado não foi possível observar interesse nos critérios de avaliação conforme colocação dos autores.

Ao aceitar a avaliação como caminho para o desenvolvimento do indivíduo, compreendendo-a como relevante para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, cabe à própria instituição a utilização de mecanismos avaliativos e elaboração de esquema para a sua ação política e educacional em direção à modificação de atuação e garantia da qualidade de seu ensino.

A decisão quanto às ações desencadeadas por conta de orçamentos que não consideram investimentos no aspecto pedagógico pode trazer consequências institucionais ao atender interesses considerados importantes pelos órgãos administrativos.

Considerações sobre o processo avaliativo enfocam o processo ensino/aprendizagem e como a avaliação pode caracterizar-se como uma violência aos direitos dos acadêmicos, se utilizada como instrumento de poder e punição para evidenciar fracassos. A referência afeta tanto a avaliação interna como externa. Assim como a "avaliação" do professor na sala de aula pode tornar-se altamente seletiva, também a avaliação externa pode prestar-se a essa finalidade. Um docente pode, na prática, promover o sucesso ou o fracasso de uma turma inteira. O que não é diferente em relação ao instrumento aplicado pelo Ministério, que pode promover a seleção de "n" instituições como excelências e outras como insatisfatórias, dadas às diferenças quanto às abordagens e pontos essenciais dos conteúdos desenvolvidos, dependendo das orientações e propostas institucionais.

O conhecimento do que as instituições estão fazendo em termos dos cursos que estão desenvolvendo para 'revisão de programas' de ensino é fator relevante para melhorar resultados nos "provões" (considerado um dentre os vários indicadores de qualidade institucional).

Para MORA (1991), a 'revisão de programas' é recente na educação superior. Seu interesse está no fator que analisa entidades onde se tomam a maior parte das decisões que afetam, em termos gerais, a docência, a



investigação e em termos particulares aos docentes e aos alunos. Deve constituir-se uma prática em todos os níveis de ensino.

Segundo TEJEDOR (1997), a "revisão de programas" é entendida como

"o processo de coletar e analisar informação sobre um programa acadêmico existente para orientar a tomada de decisões sobre as modificações a realizar para melhora de seu desenvolvimento ou, se considerado pertinente, para recomendar a sua eliminação. É uma metodologia que por dirigir-se ao estudo de parcelas específicas (programas e titulações), dentro de um ponto mais amplo de referência como é o institucional, e levá-lo a cabo desde uma perspectiva integral (estudo de todos seus elementos), representa uma possibilidade real de por em prática estratégias avaliativas que proporcionem informação útil sobre algo tão importante e essencial na estrutura universitária como os programas acadêmicos, coluna vertebral do fazer universitário e lugar de confluência de todas as ações que conformam o subsistema "docência" componentes pessoais (gestores, professores, alunos, famílias, sociedade), organizacionais (currículo, práticas, desenvolvimento das classes...) e materiais (instalações e recursos). Cada dia há maior evidência de que neste tipo de avaliação pode estar a chave para o desenvolvimento de uma docência de qualidade".

*(TEJEDOR, 1997, p.12)**

O mesmo autor explica que no momento de planejar a revisão dos programas é preciso tomar cuidados como:

"a) Separar a revisão dos elementos materiais e organizacionais dos elementos pessoais, que requerem uma atenção especial. Os aspectos que nos interessaria entender seriam:

- 1. Qualidade: do professorado (globalmente) e dos alunos (globalmente); do currículo, dos serviços de apoio (biblioteca, laboratórios, ordenadores,...); dos serviços administrativos.*
- 2. Necessidade do programa (para a própria universidade e para a sociedade).*
- 3. Demanda atual e previsível de alunos e da sociedade por esses titulados.*



4. Custos e benefícios (pecuniários e não pecuniários).

*b) Diferenciar, no ponto da revisão de programas, as ópticas individual e institucional; se preferir, diferenciar a revisão de programas de outras revisões que, mesmo tendo pontos de relação, tem um caráter mais individual que institucional: por exemplo, a revisão de resultados (avaliação das aprendizagens dos alunos), a avaliação docente do professorado ou a avaliação de sua produtividade investigadora. Da óptica institucional, o interesse avaliativo estará especialmente relacionado com a análise de elementos como: as metas e objetivos da universidade, demanda da titulação, plano docente, desenvolvimento do ensino, dedicação do professorado, indicadores do rendimento dos alunos,..." (TEJEDOR, op.cit.)**

Se a modalidade adotada estiver em harmonia com a avaliação formativa, a avaliação institucional, segundo ESCUDERO (1989) poderia ser sintetizada nos seguintes termos:

a. São as próprias universidades as que devem tomar a iniciativa de colocar em andamento o processo, sob a ótica da auto avaliação formativa

b. Dirigir a avaliação para a otimização dos processos e não só a detecção de deficiências (estratégias de melhoria).

c. As práticas avaliativas devem ser aceitas por todos os componentes da comunidade universitária.

d. Deve-se estabelecer como objetivo desejável a comprovação da eficiência da instituição (pode-se limitar a amplitude à unidades concretas).

e. Deve-se utilizar de forma adequada os indicadores de rendimento dos alunos.

f. Deve-se informatizar a maior quantidade possível de informações relacionadas aos alunos.

g. A avaliação da docência é fundamental para a obtenção de dados relacionados à eficácia da instituição, devendo-se ampliar as referências avaliativas à investigação, a dotação de recursos e ao funcionamento dos serviços.

Ficou transparente que a avaliação ao envolver juízo de valor, traz consigo uma carga subjetiva desencadeadora de sentimentos de injustiça, de preconceitos e sensação de que algo espreita o fazer pedagógico. Uma conotação de punição parece subsidiar o termo, quando não há um projeto discutido e

assumido pelos participantes que avaliam e são avaliados. O profissional sente-se invadido em seu espaço e ações, sendo criado um clima de incertezas, inseguranças e ansiedades com repercussões desastrosas para o processo de ensino.

* Traduzido do original.

A pesquisa mostrou (observação *"in loco"*) que tanto docentes como discentes relutam em aceitar a aplicação de instrumentos avaliativos isolados e fragmentados, assim como avaliações por meio de reuniões presididas por leigos. Preferem um encontro *"frente à frente"*, onde as partes podem posicionar-se, discutir problemas e encontrar soluções, sem impactos.

A falta de conhecimento sobre a essência avaliativa e ausência de discussões coletivas é evidente, culminando em punições que vão desde comentários com citação de nomes (ferindo a ética profissional) até demissão de profissionais, baseada em conclusões nem sempre extraídas de situações discutidas e fidedignas.

Os profissionais são demitidos sem saber por que. A demissão passa a ser a solução mais fácil e econômica, descartando a possibilidade de capacitação, cuja premissa está na mudança e na crença de que os humanos são capazes de modificar comportamentos. O momento centra-se em uma crise de Recursos Humanos e a avaliação institucional transforma-se em uma faca de dois gumes. Um pode ser promissor para a saúde da instituição, imprimindo-lhe um processo dinâmico e desestabilizador, propício à mudança. Outro, parcimonioso e prejudicial ao estabelecer um clima de ansiedade onde as relações são tensas, com conseqüências no processo de ensino/aprendizagem. No primeiro caso, temos mais cooperação e menos coação e, no segundo, mais coação e menos cooperação.

TEJEDOR (1997) analisa a avaliação institucional sob dois enfoques: um centrado na parte contábil e de controle e, outro, nos aspectos organizacionais do processo de ensino. O primeiro se refere à eficiência e fatores econômicos (otimização de recursos disponíveis) e orienta-se pelo controle sobre as instituições governamentais. O segundo, relaciona-se com a eficácia,

desenvolvimento profissional e educativo e refere-se à verificação da consecução de objetivos, orientando-se para a melhoria da qualidade. Esses enfoques entendem o 'rendimento institucional', como a conjunção da eficiência e da eficácia, medidas por meio de indicadores de rendimento, utilizados de maneira adequada.

Para o autor, metodologicamente, os enfoques concretizam-se, na prática, em diferentes modalidades de avaliação. Uma relacionada ao conceito e como atividade que tem a ver com os processos de credenciamento de conhecimentos. Em termos educativos o credenciamento resulta da avaliação somativa, processo a que se submetem os alunos para a comprovação da aquisição de conhecimentos. No âmbito da avaliação, o credenciamento institucional se refere ao resultado final de uma avaliação externa, realizada por expertos, que concede às instituições determinado status, categoria de qualificação, as evidências de que cumprem os mínimos preestabelecidos, tendo como *propósito último*, avaliar socialmente as capacidades adquiridas pelos acadêmicos.

Entende-se por credenciamento o processo em que a instituição oferece, a partir de uma avaliação interna, informações fidedignas sobre suas atividades a uma comissão externa que procede sua avaliação e emite um julgamento de valor quanto à sua qualidade. A melhoria institucional está relacionada aos mecanismos criados com a função de detectar os elementos essenciais do sistema educativo, que interferem no desenvolvimento institucional. A avaliação pressupõe a elaboração de juízos de valor sobre os elementos detectados em direção de um melhor fazer institucional. Tem característica fundamentalmente formativa e a informação é elaborada no próprio seio da instituição, por meio de procedimentos genericamente caracterizados como auto estudos e auto avaliações. Estimula a auto reflexão, permitindo à instituição a oportunidade de um questionamento sobre si mesma, com o objetivo de melhorar a qualidade dos seus programas e serviços. O auto estudo auxilia a conexão das metas da instituição com os resultados obtidos e dos planos com o produto final.

Finalmente, a avaliação realizada pelo Ministério deve exercer controle quanto aos excessos praticados em nome da "autonomia", que muitas

vezes confunde-se com "abuso de poder" na condução e funcionamento das instituições, desencadeando processos em que ansiedades e inseguranças interferem no trabalho acadêmico. Deve promover a melhoria da qualidade de ensino e não conduzir ao desestímulo, que coloca a produtividade em jogo, produtividade esta que depende da auto motivação e estímulos constantes.

A transformação do trabalho acadêmico passa pela qualidade de profissionais que precisam da cooperação das instituições, quanto à atualização por meio de capacitações permanentes e não de coações que aniquilam a criatividade e a independência.

Outro aspecto notado se refere aos programas de ensino a serem avaliados, que nem sempre são desenvolvidos pelos docentes nas instituições. Há necessidade de uma discussão mais ampla entre o Ministério e as instituições sobre o perfil do profissional exigido pela sociedade. A discrepância entre o que deveria ser e o que é desenvolvido de fato, assim como as abordagens feitas e o "como" os conteúdos são desenvolvidos são pontos discutíveis.

A avaliação se reveste de importância à medida que os órgãos responsáveis pelo funcionamento da instituição disponham-se a considerá-la como um indicador fidedigno para decisões nos vários setores.

Sua característica processual permite um SOS institucional prevenindo doenças e prescrevendo medidas corretivas aos problemas prejudiciais à saúde institucional.

Assim, quanto mais realidade houver na análise dos resultados avaliativos e transparência quanto às dificuldades, mais acertadas serão as decisões, melhores as chances de melhoria e maior o número de informações facilitadoras de ações a serem implementadas em nível estratégico e operacional. Com informações de âmbito interno e externo, a instituição por meio da auto-avaliação deve desnudar-se, trazendo à tona seus problemas e dificuldades. Esse desnudar-se constitui-se no caminho para a implementação de ações corretivas capazes de assegurar o alcance dos objetivos propostos.

Pela identificação das ações, da comparação dos resultados conseguidos com os planejados, da identificação das causas dos desvios e da

decisão quanto às ações a serem implementadas, a qualidade no trabalho institucional terá o alicerce necessário para concretizar-se.

A instituição em questão apresenta características conservadoras quanto ao processo de avaliação. Um nível de ansiedade e insegurança é visível quando o tema é abordado em consequência da falta de uma cultura de avaliação voltada para a qualidade. Observa-se um certo jogo de interesses, onde informações, nem sempre fidedignas, são utilizadas para decisões que levam a injustiças e desestímulos a um bom desempenho dos profissionais.

1.3.AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS.

A educação através dos tempos, tem mostrado uma história de submissão aos ditames impostos pelo sistema social. Nela são manifestas as consequências e diferenças refletidas na formação das novas gerações, incluindo profissionais, dentre eles os educadores, responsáveis "indiretos" pela educação dualista, implantada nas sociedades divididas em classes. As reivindicações das classes populares por um sistema mais democrático e um ensino de melhor qualidade têm esbarrado em ecos tênues, diluídos depois dos discursos dos que usam a educação para galgarem cargos representativos. São eles os provocadores da ordem social num mundo onde impera a força econômica que não pode prescindir da força de trabalho dos menos favorecidos.

Com os pés no século XXI, os regimes econômico e social baseados na predominância do capital e aquisição ilimitada de bens, mostram-se fortemente arraigados nas sociedades onde pequena parcela da população detém o capital em detrimento de uma grande parte dessa mesma população que a serviço dessa minoria enfrenta dificuldades que chegam aos extremos da fome. Num país de herança escravocrata, onde a exploração do trabalho foi o palco e berço para acúmulo de capital de uma minoria de privilegiados, o trabalho é transformado em algo depreciativo e desvalorizado com reflexos nos baixos salários e nas diferentes formas de exploração. Descaracterizado como fonte de prazer e bem estar, torna-se enfadonho e desestimulante. Uma ideologia não declarada envolve

o homem trabalhador em uma resignação que o influencia negativamente quanto à sua produtividade.

A organização do trabalho nos países “capitalistas” tem reforçado o trabalho como instrumento de desumanização e embrutecimento do trabalhador. No Brasil, as relações entre a escola e o trabalho encontram-se basicamente na Educação Profissional Básica e Habilitação Técnica Profissional em nível médio (Lei Federal n. 9394/96, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), em especial os artigos de 39 a 42 do Capítulo III, Título V, onde trata das modalidades de educação e ensino, Decreto n. 2.208 de 17/04/97 que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 42 da LDB e orientações baixadas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação) responsáveis pela habilitação do aluno, oferecimento das condições necessárias à apropriação de conhecimentos e instrumentalização para o exercício de uma profissão.

Foram muitas as transformações sofridas pelo capitalismo desde a fase artesanal até o período monopolista. O capitalismo teve início com o período artesanal, quando o artesão além de independente, tinha o domínio dos meios de produção e do processo de trabalho, constituindo-se em trabalho vivo no processo de produção. No período manufatureiro (meados do século XVI até fins do século XVIII), com a combinação dos serviços independentes, o trabalhador começa a perder o domínio dos meios de produção e o poder sobre o processo final do trabalho pelo mecanismo do “trabalho coletivo”. A divisão de trabalho nesse momento, constituía-se em uma espécie de cooperação onde muitos trabalhavam de forma planejada, lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos diferentes sem descaracterizar a forma de produção capitalista.

Mais tarde, o trabalho individual que construía determinado valor de uso, passando por todas as operações e etapas do processo de construção do produto final, passa a executar apenas uma parte dentre as muitas em que o trabalho foi dividido. Essa divisão inicia-se com *"a separação do trabalho da produção em seus elementos constituintes"*. (BRAVERMAN, 1980, p. 74).



A divisão tinha como objetivo o aumento de produtividade, graças ao aumento de destreza e rapidez próprios da repetição na execução de uma tarefa.

A expropriação final do processo de trabalho dos artesãos pelo capital ocorre com o aparecimento da máquina, que submete o trabalho vivo (operários) ao trabalho morto (máquina), em nome da racionalização e de maior produtividade em menor tempo e com menos custos.

Essa forma de capitalismo diferencia-se do capitalismo monopolista iniciado no século XIX como resultado da concentração e centralização do capital caracterizado pela formação dos primeiros trustes e cartéis. Com a instalação do capitalismo e aumento do número de trabalhadores empregados, inicia-se também uma certa resistência ao domínio do capital, gerando desinteresse por parte do trabalhador. Nesse contexto surge a necessidade de maior controle do trabalho, sendo introduzida a gerência científica que passa a exercer o controle de cada elemento da empresa, sem exceção.

"O controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência."

(BRAVERMAN, 1980, p.68).

A função de direção consiste

"em dizer a outras pessoas o que fazer e conseguir que elas o façam da melhor maneira possível. Uma vez que o gerente tem que se utilizar do trabalho alheio, sua capacidade de fazer o pessoal produzir os resultados necessários determinará o seu sucesso ou fracasso."

(DALE & MICHELON, 1969, p.21).

A divisão técnica do trabalho ao eliminar o trabalho qualificado, firma as raízes do capitalismo em todos os setores da sociedade, inclusive o de Educação, trazendo conseqüências quanto à organização do trabalho. Essa nova organização de trabalho propõe uma divisão entre os que pensam e os que

executam, ou seja, entre os ditos intelectuais e trabalhadores, respectivamente. THOMPSON (1824) *apud* MARX (1983) complementa que

"o homem de saber e o trabalhador produtivo estão amplamente separados um do outro, e a ciência, em vez de nas mãos do trabalhador aumentar suas próprias forças produtivas para ele mesmo, colocou-se contra ele em quase toda parte. (...) O conhecimento torna-se um instrumento capaz de ser separado do trabalho e oposto a ele."

(PARO, 1986, p.63).

A divisão do trabalho tem repercussões no setor educacional com alterações na organização de cursos, introdução de termos e de profissionais com responsabilidades similares às exercidas nas empresas dos sistemas capitalistas. Observa-se nesse momento uma ruptura entre a teoria e a prática, entre a concepção e a execução, entre o pensamento e a ação. Essa divisão e nova forma de organização reflete-se no ensino, produzindo a era dos especialistas e submetendo as formações ecléticas do cidadão, que a exemplo da empresa, perde o domínio do processo de produção para dedicar-se apenas a fragmentos do conhecimento. O advento do capitalismo e a democratização da educação provocaram uma nova organização no ensino com conseqüências positivas e ao mesmo tempo desastrosas para a educação das classes menos privilegiadas. Se de um lado a democratização tão sonhada abriu possibilidades para o acesso crescente da população aos bancos escolares, de outro, por uma necessidade momentânea e histórica provocou uma nova organização nos cursos superiores da área educacional. Essa nova organização surge como exigência para o atendimento de uma demanda com direito à educação e ao ensino de qualidade.

Os resultados refletiram-se na formação de docentes, que preparados às pressas, não poderiam fazer, além do que fizeram pela educação das novas gerações de brasileiros. O aumento do número de cursos voltados para o magistério de forma desorganizada, dificultou qualquer tentativa de acompanhamento e controle por parte dos órgãos competentes quanto à qualidade (avaliação inexistente). Atendida a necessidade momentânea e histórica de

profissionais decorrente da democratização da educação no Brasil, a formação precária dos docentes e de especialistas, de fragmentação e desapropriação de conhecimentos em nome da democratização do ensino e do capitalismo emergente continuou por mais de duas décadas. Os docentes formados nesses cursos ao serem colocados no mercado de trabalho, acabaram por multiplicar a cada ano a precariedade na formação de profissionais nas diversas áreas.

O "trabalho" educacional desconsiderado como trabalho, na ordem capitalista, soa para muitos como despesa e não como investimento. Nessa perspectiva, não é feita uma avaliação de *superávit* ao final de cada período, como ocorre em uma empresa comum. Não são avaliados, por exemplo, o número de doenças evitadas pelo trabalho de prevenção desenvolvido nas salas de aula, a diminuição dos acidentes de trânsito graças ao trabalho educativo realizado nas escolas de forma sistematizada, as grandes descobertas no campo da ciência, também realizadas e desenvolvidas no ambiente institucional e que tanto beneficiam a "humanidade", a riqueza contida no homem alfabetizado e humanizada pelo trabalho escolar, as pesquisas no campo da medicina, o uso da tecnologia, a economia de energia, de água, de força de trabalho e a preservação da natureza para citar apenas alguns ganhos que acabam por diluir-se no dia-a-dia das pessoas. Esses ganhos incorporam-se de tal forma na vida do cidadão que fica difícil avaliar em termos numéricos os lucros e ganhos obtidos. Fica evidente, porém, a avaliação dos investimentos considerados para muitos como "não retornáveis".

No final do século XIX, a gerência assumiu o monopólio do conhecimento técnico científico, instalando-se de vez o pensamento taylorista. Na perspectiva desse pensamento, o trabalhador deveria apenas trabalhar e não pensar. Deveria ser transformado em um "*gorila amestrado*" e mecanizado, pois não era sua incumbência pensar. Para isso existiam os intelectuais. O que não se esperava eram as contradições criadas pelo taylorismo. No dizer gramsciano, a partir da mecanização de movimentos, o trabalhador dispunha de mais tempo para refletir sobre a sua própria situação.



Os intelectuais orgânicos a serviço do capital, produzidos em sua própria classe social ou cooptados da classe trabalhadora passam a ser cada vez mais requisitados para administrar e controlar o aparelho de produção em defesa dos interesses capitalistas. Essa prática torna-se comum nos meios empresariais e demais setores da sociedade, principalmente nos educacionais, surgindo a figura dos "intelectuais intermediários" com o objetivo de garantir a execução do trabalho concebido e exercer o papel de fiscalizadores dos operários em defesa do capital.

Segundo FRANCO (1990), a escola como parte integrante e inseparável do conjunto de fenômenos que compõem a totalidade social, não pode ser pensada de forma independente das práticas sociais. Ao citar Marx, o autor concorda que a ciência é indispensável para todos e deve ser socializada para tornar de todos o que tem sido um privilégio de poucos, responsabilidade da instituição educacional.

O caminho de superação dos problemas enfrentados pela escola, num sistema tão perverso, pode estar na recuperação dos conteúdos de ensino pelos educadores, das finalidades das instituições, da necessidade de um trabalho integrado dos educadores, no domínio sólido e competente dos conhecimentos a serem transmitidos para as novas gerações, assim como da disposição em trabalhar com o aluno real e não com o aluno ideal.

Os fracassos conseqüentes do trabalho com alunos idealizados e não reais, tem se constituído em instrumento capitalista de exclusão, onde poucos passam pela "peneira" da avaliação colocada a serviço de uma sociedade, no caso, capitalista.

As formas encontradas para diminuir os índices de repetência e evasão são ilusórias e mascaram a realidade educacional refletida na formação equivocada de profissionais, na certificação de títulos não condizentes com o real conhecimento do profissional. Os reflexos são visíveis quando na competitividade por empregos, ganham os que conseguiram, apesar da mesma titulação, obter conhecimentos mais aproximados do perfil de profissional exigido socialmente.

As dificuldades das instituições educacionais, por conta da divisão técnica de trabalho que atingiu o setor educacional com a expansão do capitalismo monopolista reproduziram as mesmas dicotomias das fábricas, separando os que pensam e os que executam. No Estado de São Paulo, surge a figura do especialista que pensa, planeja e concebe o trabalho pedagógico e o docente que executa o que os especialistas pensam, planejam e concebem. Com a figura do especialista em cena, busca-se a racionalidade e a eficiência, mas o resultado é um esvaziamento do fazer pedagógico pela não integração dos educadores que resulta em produção pouco eficaz. Uma invasão de técnicas e métodos desviam a atenção dos educadores do núcleo de suas preocupações: *o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos*. Para FRANCO (1990), a transmissão e assimilação de conhecimentos é exatamente o processo nuclear do trabalho da escola. No sistema capitalista, a produtividade está mais ligada a outros fatores que ao nível educacional e qualificação do profissional. Embora seja importante para o capital a formação do educando em determinadas habilidades, a escola também dificulta e coloca obstáculos ao acesso das crianças oriundas das classes trabalhadoras ao saber abstrato, quando é sabido que uma formação científica e tecnológica sólida (saber dominado pela classe dominante) é a melhor forma de preparar o ser humano para o trabalho. Segundo LUCKESI (1998), o acesso universal ao ensino, a permanência do aluno na escola até a terminalidade escolar e a qualidade de ensino constituem-se nos elementos essenciais para sua democratização.

A Revolução Francesa em processo revolucionário pregava o acesso universal ao ensino até chegar ao poder. Depois de sedimentada passa a dificultá-lo, utilizando-se dos mais variados mecanismos. Os mecanismos não mudaram muito de lá para cá. Um deles tem sido a limitação de recursos (investimentos) na educação, principalmente no setor público destinado à maioria da população. Para dificultar ainda mais, a escola assume novas funções que acabam por desviar os já minguados recursos destinados à educação (merenda escolar, transporte, serviço odontológico,...). A negação da educação apresenta-se ainda por meio da utilização de métodos pedagógicos que minimizam o saber a

ser passado às massas, causando o esvaziamento de conteúdos, como o que assistimos com o advento da escola nova. A chamada pedagogia tecnicista, em nome da "eficiência" e "produtividade", a exemplo dos métodos desenvolvidos nas empresas (capitalismo) relega mais uma vez, a plano inferior, o saber escolar, favorecendo a pauperização e fragmentação dos conteúdos.

De qualquer forma, a escola sempre foi considerada necessária pela classe dominante (inculcação) e dominada (superação social), não enfraquecendo as reivindicações dos vários setores, mesmo que por objetivos diferentes, quanto ao cumprimento, pelo Estado, do dever de fornecer educação para todos.

Quanto à permanência do aluno na escola e a terminalidade, até hoje a democratização não se concretizou.

A realidade revela um percentual pequeno da população que tem acesso aos bancos escolares e consegue permanecer na escola até o término do curso. Essa revelação se expressa nos altos índices de evasão e reprovação que mesmo dissimulados não significam a democratização. Quando os índices baixam, eles não revelam a realidade quanto ao domínio de conhecimentos.

A ineficiência da escola torna-se eficiente para reduzir e impedir a elevação cultural das camadas menos privilegiadas, atendendo às expectativas e necessidades do modo de produção capitalista, trazendo sérias implicações para o processo democrático.

A questão do trabalho e processo de produção é consequência do trabalho escolar cujo destino é o de transmitir os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade e relacionados às realidades sociais dos educandos, estimulando sua criatividade. Nesse sentido, intui-se os prejuízos causados pela fragmentação do trabalho escolar com a instalação do capitalismo e idéias tayloristas. O que faz a escola senão aprofundar as marcas do capitalismo, pela utilização de estratégias e rituais persuasivos, que fazem as classes menos favorecidas sentirem-se culpadas e inferiorizadas, mergulhadas na humilhação, diante dos seus fracassos escolares e sociais?



Não basta vontade, é preciso persistência para superar uma escola que, inculcadora de convicções de inaptidão e indignidade, tudo faz para excluir de forma sutil a classe explorada e dominada dos seus quadros. Exclusão que se apresenta de maneira não declarada e antidemocrática, que gradativa, e lentamente vai "minando", por intermédio de insucessos, as mais modestas ambições. Uma forma encontra-se no processo de avaliação, que utilizada como arma devastadora, transforma-se em instrumento ameno para ceifar mentes e convencê-las de sua incapacidade e de que a escola não foi feita para elas.

A escola transforma-se em instrumento de consolidação das desigualdades sociais, perpetuando a estrutura de relações de classe, pois está a serviço do conservadorismo, nos termos de Bourdieu & Passeron, não havendo interesse em dar consciência às massas, sobre o processo de exploração, via educação, reservada à classe dominante, consciente dos caminhos a serem percorridos para sua manutenção.

Já em Rousseau (1712-1778), não havia preocupação com a educação das massas, mas com a educação de indivíduos que podiam dar-se ao luxo de ter um preceptor, como Emílio, jovem rico que vivia acompanhado de seu mestre.

Basedow (1723-1790) influenciado por Rousseau, distinguia dois tipos de escolas: as escolas grandes para os pobres e as escolas pequenas para os ricos e classe média, em virtude das grandes diferenças de hábitos e de condições existentes entre as classes a que se destinavam essas escolas. As crianças provenientes das classes superiores (ricos e filhos de cidadãos eminentes) deveriam começar bem cedo a se instruírem, estando obrigadas a estudarem mais. As de classes populares deveriam estudar nas grandes escolas que deveriam, no dizer de Basedow, além de ensinar a ler, a escrever e a contar, cuidar também "*daqueles deveres que são próprios das classes populares*". Essas escolas não diferiam muito das atuais, onde apenas um professor encarregava-se de ensinar muitos alunos de idades heterogêneas, dificultando a aprendizagem, cujo consolo de Basedow, parece soar ainda hoje de forma simplista e assustadora "*Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem*

dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais.” Esse pensamento era também o de FILANGIERI (1752-1788) ao expressar que “*o agricultor, o ferreiro etc. não necessitavam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções necessárias para sua conduta civil e para os progressos da sua arte*” e ao afirmar que: “A educação pública exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, *mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino.* Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude e ao amor à Pátria, ao respeito às leis, a uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo.* Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que *todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte*”. La Chalotais em seu Ensaio sobre a Educação Nacional e Plano de Estudos para a Juventude (1763) opunha-se ao ensino da leitura e escrita a muitas pessoas “*que não deviam aprender nada além do manejo da lima e do martelo*” (PONCE, 1963, p. 131-134).

No século XVIII, MIRABEAU (1749-1791) defendia uma educação voltada para a formação do homem, do “ser humano” e reconhecia que a educação preocupava-se em servir os interesses das classes dominantes. Mas contraditoriamente colocava-se contra o ensino gratuito, pois a seu ver, a gratuidade era fator de rebaixamento do nível de ensino além de arrancar muitos homens do seu lugar natural, pensamento bem próximo ao de FILANGIERI (1752-1788) e LA CHALOTAIS (1763).

As contradições repetiram-se em CONDORCET (1792) quando dos discursos antes e depois da burguesia assumir a máquina administrativa e com ela o poder. Em que pesem as contradições, suas idéias acabaram constituindo-se em avanço quanto ao ensino gratuito que mais tarde viria a ser implantado.

A proposta de escolas gratuitas nesses tempos, poderia ser analisada como uma afronta aos explorados, pois que importância podia ter essa

escola para crianças que tinham que ganhar o pão de cada dia e que não tinham como freqüentá-la. Seria o mesmo que oferecer oxigênio a um corpo sem pulmão para poder respirá-lo. Isso significa que nas próprias raízes da escola preconizada pela burguesia “escola gratuita e popular” não se encontrava uma escola destinada às massas.

Também em PESTALOZZI (1746-1827), o ideal de se criar uma escola de “homens” esbarrava na crença de que *“existiam tantos homens e tantas educações quanto classes, e como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deveria ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante.”* (PONCE, 1963, p.139). Embora se condoesse com o sofrimento dos explorados e sentisse a exploração dos camponeses, PESTALOZZI *“nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza” (...)* e mesmo *“como ‘apóstolo’ do ensino ‘popular’, dividia o seu ensino e o seu método de acordo com a classe social a que pertenciam os educandos.”* (PONCE, 1963, p.140).

Depois de Condorcet e Pestalozzi, as intenções da burguesia no setor educacional não diferiam das de Voltaire em meados do século XVIII e das de HERBART (1776-1841) em meados do século XIX.

Entretanto, as máquinas nas indústrias já não podiam ser manejadas por qualquer um. Elas exigiam um trabalhador diferente para dar conta do seu manejo. SARMIENTO (1811-1888) afirmava que *“para manejar certas ferramentas é necessário aprender a ler”* e dava o testemunho de que *“o trabalhador assalariado já não poderia satisfazer o seu patrão se não dispusesse pelo menos de uma educação elementar, que constituía-se em condição 'sine qua non' para ser explorado.”* (PONCE, 1963, p.141).

Com os avanços e progressos na indústria, o capitalismo estava a exigir conhecimentos que as escolas tradicionais não tinham como oferecer. Surgem então, as escolas politécnicas, junto às fábricas, onde eram preparados *expertos* industriais, nos mesmos moldes das escolas comerciais do século XVI, no preparo de *expertos* mercantis. Como se vê, o paralelo entre educação e sistema social é uma constante no mundo capitalista. Tudo acontece para

aumentar o capital e com ele a distância entre os que o detém e as classes dominadas e submetidas à sua vontade.

Como o caminho que leva às universidades exige uma instrução desvinculada e distante do trabalho produtivo, torna-se inacessível às massas populares, que precisam trabalhar para viver e deixar-se explorar pela classe capitalista. Mesmo que tentassem ingressar na universidade as massas seriam barradas pela perversidade de um ensino sonegador das informações necessárias ao seu acesso, passando-lhes a idéia de insucesso e incompetência. No dizer de PONCE (1963), a universidade fica *"tão inacessível às grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não têm de se incomodar com o seu próprio sustento"*, ou seja, a classe dominante.

Em meados do século XIX a escola submete-se aos interesses da igreja, pouco simpática à burguesia, mas necessária pelo trabalho de inculcação das massas operárias para que se deixassem explorar.

Depois de aproximadamente dois séculos, as escolas não conseguiram assegurar às massas o mínimo necessário de educação capaz de tirar a população do estágio de exploração.

A educação lado a lado com o processo de produção cada vez mais acelerado, com utilização de técnicas cada vez mais sofisticadas (os investimentos e inovações acabam ocorrendo sempre onde o aumento de capital se instala) repercutiu nos negócios da burguesia e nos métodos educativos. Estes inicialmente fundamentavam-se em conhecimento empírico e deficiente quanto à natureza do material com que trabalhava (conhecimento da criança). A "nova didática" levando em conta a personalidade e o interesse da criança surge no início do século XX, mas as necessidades da indústria e interesses da burguesia (do capitalismo) é que ditam as regras no campo educacional. Assim como no período inicial da manufatura, o patrão reunia os operários no mesmo ambiente com o objetivo de economizar espaço e luz, realizando cada um sua tarefa de maneira isolada, a escola também reúne, neste final de século, muitos alunos em uma mesma sala, onde cada um produz de forma independente, em nome da economia e da racionalidade. O individualismo da velha escola, cede lugar a

"socialização" na nova escola, convertendo-se na chamada "comunidade escolar". A corrente *metodológica* ganha a sua mais alta expressão com a *racionalização de ensino*.

Se a "Didática Magna" de Comênio (1657) representou a fase do capitalismo manufatureiro, vemos agora, com os sistemas Decroly e Montessori a representação do capitalismo imperialista.

Sem contradizer a corrente *metodológica*, a corrente *doutrinária* surge para exigir, nos termos de WYNEKEN em *Las Comunidades Libres* (p.26-25), que o Estado

"deixe de ser um Estado burguês, isto é, um instrumento de opressão a serviço da burguesia para converter-se num 'Estado cultural', isto é num Estado que retire as suas mãos da escola, para que não ressoe nela mais do que 'a voz da humanidade, o espírito da humanidade'."

(PONCE, 1963, p.158-159).

Exigência que parece ser, e nisso pode-se concordar com Ponce, um tanto ingênua. Como poderia o "Estado" abrir mão de um de seus mais sutis meios de opressão e conceber a educação como meio de transformação social? Essa crença e a confiança na educação como alavanca da história, presentes nos discursos dos precursores da nova educação, demonstravam falta de conhecimento da realidade social ou mascaravam essa realidade como mais uma forma de dominar as massas, pois *"a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência."* (PONCE, 1963, p.165).

As reformas educacionais sempre serviram de acomodação às transformações sociais e modificações no equilíbrio das classes, evitando rupturas que poderiam causar revoluções no campo da educação. Depois da divisão de classes na sociedade primitiva e da substituição do feudalismo pela burguesia no século XVIII não ocorrem revoluções marcantes, a não ser a substituição de interesses, de uma classe sobre outra, continuando constante o domínio de uma pequena parte da população sobre a maioria.

Como a classe dominante não pode prescindir dos dominados, ao sentir-se ameaçada, obriga-se a oferecer concessões que não chegam a comprometer seus interesses. As contradições dos teóricos, dos políticos e detentores da economia no decorrer da história têm demonstrado o quanto essa classe tem sido astuta na defesa de seus interesses. Tem argumentos capazes de converter a miséria em virtude (religiões). A idéia de que ser professor é ser missionário, ou que essa profissão é um sacerdócio é o exemplo dessa capacidade de conversão.

A lembrança de Aníbal Ponce na obra *Educação e luta de classes*, escrita na sua primeira edição em 1937, da peça intitulada *As Bacantes* é pertinente, quando

"Plauto apresenta-nos um jovem libertino que quer arrastar o seu professor à casa de uma de suas amantes. E, quando o seu professor resiste e quer pregar moral, o jovem se limita a dizer: 'Quem é o escravo aqui, eu ou tu', e o professor, desarmado, acompanha o seu aluno, murmurando algo entre os dentes. (Plauto, 1856).

Em outro parágrafo da obra, o ministro liberal VANTHIER em 1928 assim se expressa:

"A sociedade moderna não conhece o delito de opinião e eu atentaria contra a consciência humana se negasse aos funcionários públicos o direito de aderir, no seu foro íntimo, ou de expressar privadamente a sua adesão intelectual a concepções sociais ou a formas políticas que eu mesmo repilo. Mas, o professor que, publicamente, por palavras ou pela imprensa.... proclame a sua simpatia por doutrinas que sejam a negação e a antítese da ordem moral e social que adotamos... esse não poderá ser ao mesmo tempo, propagandista das suas convicções e servidor do Estado. Esse terá que escolher".

As marcas dessa submissão não desapareceram, ressurgindo aqui e ali os ranços da história de uma educação que sempre simulou interesses e contradições, com reformas e tendências pouco significativas na superação da atual sociedade de classes.

Quem sabe, a sociedade não esteja hoje,

"num momento apaixonante da história em que se pode começar a distinguir uma viragem na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; o que significa que as tarefas das massas trabalhadoras podem deixar de constituir um obstáculo ao desenvolvimento das personalidades - e de um só lance se torna possível e necessário desenvolver um ensino de massa a alto nível."

(SNYDERS, 1981, p.43)

E, conforme expressão do mesmo autor, a escola que **"é constrangida a preparar uma parte dos alunos para esta situação humilhante"** não seja a mesma a criar as **"vias de acesso para os humilhados"**, formando a consciência do educador e abrindo caminhos em direção à superação.

A formação precária do professor não pode significar a condenação da educação. Por mais precária que tenha sido, os instrumentos para libertação dessa precariedade encontram-se em seu próprio interior e no profissionalismo do educador. Encontram-se na sua capacidade de não permitir, segundo palavras de ILLICH inseridas no Capítulo Primeiro da terceira parte da obra *Escola, classe e luta de classes* de SNYDERS (1981), que *"a cultura do 'perito' reduza a zero a cultura do 'homem vulgar'."* (SNYDERS, 1981, p.20).

Aumentar a insegurança da classe dominante quanto à educação e utilizar os próprios instrumentos oferecidos por ela, talvez seja um dos caminhos para o avanço em direção a apropriação do saber, ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade e superação do quadro educacional. Sair do trivial e desviar-se dos comportamentos automatizados e culturalmente condicionados pode ser a saída. Quem sabe, não esteja na marginalidade e na desorganização (caos) a possibilidade de uma nova ordem social.

A análise das observações deixaram à mostra o processo de submissão dos alunos em relação aos professores, dos professores aos dirigentes e destes à sociedade elitista. A avaliação como processo vinculado ao processo social também apresenta características próprias à sociedade capitalista ao constituir-se em instrumento de exclusão.



2. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.

2.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DISCUSSÃO E OPERACIONALIZAÇÃO.

Depois de anos de discussão, a avaliação institucional começa a sair do discurso. O consenso sobre sua necessidade e importância ainda enfrenta entraves relacionados aos desdobramentos de sua implementação. Temores servem de resistência, com impactos semelhantes aos ocorridos nas avaliações de aprendizagem na sala de aula. A avaliação dos alunos pelos docentes é assunto pouco compreendido pela maioria de seus atores. A polêmica continua em nível de discurso, mas na prática o método tradicional ainda é a regra, com distorções difíceis de serem superadas. A resistência de vários setores ao processo de avaliação transforma-se em obstáculo a implementação de algo que é natural em boa parte das instituições preocupadas com seu marketing, sejam elas instituições de Ensino Superior ou de Educação Básica. A avaliação integrada aos sistemas organizacionais, possibilita aperfeiçoamento, adequações e criatividade assim como experiências indispensáveis ao avanço das instituições como um todo. Encontra-se presente no cotidiano institucional, em nível da própria instituição internamente e da sociedade, externamente.

A rotina implementa diagnósticos constantes, que permeiam o processo institucional, possibilitando a avaliação *"in processo"* (feedback), com indicadores que podem melhorar o seu desempenho. Uma reflexão sobre o desempenho institucional e dos egressos na sociedade indica para mudanças e alterações, capazes de transformar a *"performance"* da instituição, aproximando seu atendimento às expectativas dos estudantes e da comunidade. A auto crítica e

decisões tomadas de forma consentida pelo coletivo transforma-se em lei, constituindo-se em caminho promissor para o desempenho institucional. A participação dos profissionais nas decisões é fator de produtividade e qualidade. A motivação gerada pela participação, acatamento de sugestões, aproveitamento de idéias e sentimento de união resulta em clima feliz e propício ao trabalho.

A avaliação externa e interna é estabelecida naturalmente pela sociedade como um todo. A procura por determinadas instituições pelos egressos do ensino médio reflete a avaliação positiva da sociedade em relação aos seus serviços, concretizando-se esse reflexo na procura, pela sociedade, dos profissionais nela credenciados. O Ministério ao instituir o exame nacional de curso e tomar como um dos elementos da avaliação institucional a aprendizagem e formação dos alunos, entende que é na ponta que se avalia o trabalho de uma instituição. Esse entendimento poderia pressupor uma possível eficiência em Programas de Avaliação Institucional, não fossem as variáveis que interferem no processo de ensino aprendizagem das instituições, cuja complexidade não pode ser ignorada em uma avaliação reveladora de características que podem fazer a diferença institucional.

A análise de instituições bem sucedidas pode servir como parâmetro para identificação de características indicadoras de qualidade. Respostas a perguntas como: Por que uma instituição escolar é mais procurada que outras? Por que um curso é mais procurado que outro? Por que alguns profissionais são preferidos em detrimento de outros? Por que há excelência em alguns cursos e não em outros? Por que os alunos gostam de alguns professores mais que de outros? Podem fornecer hipóteses capazes de subsidiar um delineamento, ainda que empírico, sobre aspectos comportamentais e atitudinais relacionados a qualidades inerentes às personalidades humanas e institucionais. Podem indicar características aproximadas ao tipo de profissional que as instituições desejam ter em seus quadros para oferecerem a qualidade necessária ao atendimento das expectativas da sociedade. Mas, detectar a combinação dos elementos que formam o perfil e personalidade institucional é um desafio para o avaliador.



A avaliação como processo institucionalizado nacionalmente torna-se experiência positiva, mas ainda ineficaz quanto ao trabalho acadêmico quando decisões deixam de ser tomadas, comprometendo a própria formação de profissionais, cujos reflexos se estendem por toda sua vida, com repercussões na sociedade e imagem da instituição. Os indicadores não garantem que os resultados esperados possam ser obtidos. O Exame Nacional de Curso (ENC) instituído pela Lei n. 9.131, de 24, publicada a 25/11/95, sistematizada pela Portaria n. 249, de 18, publicada em 20/03/96, tem o objetivo de contribuir para uma avaliação mais ampla dos cursos de graduação, não se detendo em medir o desempenho individual de acadêmicos como tem ocorrido. As manchetes nos jornais e publicações com classificação de instituições não atendem ao espírito e filosofia previstos pela avaliação institucional segundo seus idealizadores. O resultado do exame nacional de curso predomina sobre os demais criando uma imagem positiva ou negativa da instituição com repercussão nacional, contrariando a essência do processo em sua origem.

A Lei n. 9.131/95 que alterou dispositivos da Lei n. 4.024 de 20/12/61, alínea “e”, § 2º, Artigo 9º, dispõe sobre a realização anual dos exames nacionais baseada nos conteúdos mínimos de cada curso, que devem ser previamente divulgados. Na divulgação dos resultados são oferecidas informações sobre o desempenho de cada curso sem publicação nominal dos acadêmicos avaliados. Embora constitua-se em condição prévia para a obtenção do diploma, constando do histórico escolar, o registro da data do exame, os resultados individuais não influenciam na aprovação ou conclusão do curso. Cada acadêmico recebe documento personalizado expedido pelo Ministério com o resultado obtido no exame nacional. A divulgação dos resultados para fins não previstos, implica responsabilidade para o agente divulgador.

Com o objetivo de avaliar conhecimentos e competências técnicas adquiridas nos cursos pelos acadêmicos, por volta da conclusão do curso, os exames são realizados no primeiro semestre de cada ano entre os meses de maio e junho. O acadêmico, mesmo já tendo prestado o exame, pode submeter-se a novo exame, em direção a melhores resultados e até mesmo para avaliar seu

nível de atualização. Para isso, basta inscrever-se na instituição onde diplomou-se, em até 120 (cento e vinte) dias antes da realização do exame. O mesmo procedimento pode ser adotado em relação aos diplomados antes da implantação do ENC que queiram submeter-se ao exame, embora não haja essa obrigatoriedade. Os resultados obtidos pelos profissionais que se submetem ao exame outras vezes, assim como dos que facultativamente desejem fazê-lo para avaliar seus conhecimentos, não são considerados para fins de avaliação do curso, que têm como referência apenas os resultados do exame realizado pelos alunos no ano de conclusão da graduação.

As comissões de curso, compostas por até dez membros, designadas por Portaria Ministerial, definem os conteúdos programáticos, o objeto de avaliação, a abrangência, os objetivos e especificações quanto a elaboração das provas a serem aplicadas. Têm como competência apreciar os instrumentos de avaliação tão logo seja realizado o exame.

A Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) do Ministério responsável pela operacionalização do ENC tem como atribuições:

"I- Proceder a divulgação da Portaria Ministerial que defina os cursos a serem incorporados anualmente ao processo de avaliação pelo exame, bem como o cronograma de atividades e as datas de sua realização;

II- Coordenar os trabalhos das Comissões de Curso;

III- Divulgar os conteúdos programáticos a serem avaliados;

IV- Supervisionar o processo de implementação dos Exames;

V- Definir e divulgar formulários e formatos pertinentes à realização dos exames;

VI- Providenciar o envio, no prazo de 90 (noventa) dias, do resultado individual de cada aluno submetido ao Exame, garantido seu caráter sigiloso;

VIII- Encaminhar, anualmente à SESu que definirá as formas e o prazo de sua divulgação – os resultados da avaliação dos cursos sem identificação nominal dos alunos;

IX- Manter o registro dos resultados."

(Portaria n. 249/96, Artigo 5º).



A elaboração e aplicação das provas nas instituições a serem avaliadas é confiada e executada por entidades sem fins lucrativos, externas ao Ministério de Educação, com profissionais de reconhecida idoneidade, competência e capacidade técnica em avaliação da aprendizagem, elaboração e aplicação de provas a quem cabe:

- a) *elaborar as provas que atendam ao referido no Artigo 3º;*
- b) *imprimir, distribuir, organizar e aplicar as provas com base em procedimentos e critérios técnicos e de segurança que garantam o sigilo e a confiabilidade dos resultados;*
- c) *registrar o comparecimento e atestar junto às instituições avaliadas, a prestação do Exame pelos alunos, no prazo de 30 (trinta) dias após a realização das provas;*
- d) *corrigir provas e processar seus resultados, emitindo relatórios sobre o desempenho dos cursos;*
- e) *emitir documento específico a ser fornecido individualmente a cada aluno;*
- f) *enviar a SEDIAE os resultados e relatórios até 60 (sessenta) dias após a realização dos Exames;*
- g) *enviar às comissões os instrumentos de avaliação após serem aplicados, para sua apreciação;*
- h) *destruir provas de materiais utilizados, 150 (cento e cinquenta) dias após a divulgação dos resultados dos Exames pela SESu." (Portaria n. 249/96, Artigo 6º).*

As instituições com cursos a serem avaliados terão que:

"I- Encaminhar à SEDIAE, anualmente, até 90 (noventa) dias antes da realização dos Exames, o cadastro de seus formandos, bem como de seus ex-alunos graduados, se tenham inscrito para participar dos Exames;

II- Garantir local com condições adequadas à realização dos Exames;

III- Providenciar o registro da prestação dos Exames na documentação pertinente à diplomação do aluno."

(Portaria n. 249/96, Artigo 7º)

A mesma Portaria (§1º e 2º do Artigo 7º) abre espaço para que as instituições possam encaminhar sugestões de conteúdos curriculares básicos,



assim como informações sobre o perfil profissiográfico, concepção do projeto pedagógico e elementos de cultura geral considerados pertinentes.

O disposto no artigo 9º, § 2º, alínea “e” da Lei n. 4.024/61, e redação dada pela Lei n. 9.131/95, deram origem ao Decreto n. 2.026/96 estabelecendo os seguintes procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior:

“I- análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas de conhecimento e o tipo ou natureza das instituições de ensino;

II- avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III- avaliação de ensino de graduação por curso, por meio das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV- avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento.”

(Decreto n. 2.026/96, Artigo 1º)

Os indicadores referidos no Decreto n. 2.026/96, Inciso I do Artigo 1º, levantados pela SEDIAE incluem:

“I- taxas de escolarização bruta e líquida;

II- taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;

III- taxas de evasão e produtividade;

IV - tempo médio para conclusão de cursos;

V - índices de qualificação do corpo docente;

VI - relação média alunos por docente;

VII - tamanho médio das turmas;

VIII- participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;

IX- despesas públicas por aluno no ensino superior público;

X- despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto – PIB por habitante nos sistemas público e privado;

XI- proporção da despesa pública com a remuneração dos professores.”

(Decreto n. 2.026/96, Artigo 1º, Inciso I)

A avaliação individual das instituições de ensino superior é feita por uma Comissão externa à instituição, designada pela Secretaria de Educação Superior – SESu, que considera aspectos como:

“I- administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados, relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades - meio em relação aos objetivos finalísticos;

II- administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;

III- integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e prestação de serviços;

IV- produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.”

(Decreto 2.026/96, Artigo 4º)

A comissão externa considera também, a auto-avaliação realizada pela instituição, as avaliações realizadas pelas comissões, os resultados dos exames nacionais de curso e a avaliação da pós-graduação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além da análise dos indicadores de desempenho realizada pela SEDIAE.

Os cursos são avaliados por meio da análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas, considerando os resultados dos exames nacionais de curso além dos indicadores contidos no Artigo 3º, do Decreto n. 2.026/96, adaptado a cada caso. Quanto à análise das condições de oferta, a mencionada legislação considera:

“I- a organização didático - pedagógica;

II- a adequação das instalações físicas em geral;



III- a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV- a qualificação do corpo docente;

V- as bibliotecas com atenção ao acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental."

(Decreto n. 2.026/96, Artigo 6º).

Os cursos de mestrado e doutorado são avaliados pela CAPES por critérios e metodologia próprios e a consolidação dos resultados dos vários procedimentos de avaliação são consolidados e compatibilizados pela SESu.

As discussões formadoras da cultura de avaliação consolidadas na legislação oferecem subsídios ao desenvolvimento de um Programa de Avaliação Institucional, subsidiada também pelo "*Documento Básico da Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*", divulgado em 1993. A partir desse ano são empreendidos esforços para operacionalização do programa conforme as diversas particularidades institucionais.

2.2. UMA PROPOSTA NACIONAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.

Segundo RISTOFF (1994), as discussões sobre o tema datam de 1982, por iniciativa da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Mais tarde, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Fóruns de Pró- Reitores de Graduação e Planejamento conseguiram ressonância na equipe do Ministério que constituiu-se no órgão coordenador, articulador, viabilizador e financiador do processo de Avaliação Institucional. Inicialmente, setenta e uma universidades tiveram interesse em participar do PAIUB, que com a criação da Comissão Nacional de Avaliação em julho de 1993, pela Secretaria de Educação Superior, reunindo setores e entidades representativas das universidades deu origem ao documento básico do PAIUB. No documento *Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*, a avaliação, em harmonia com a proposta

institucional, caracteriza-se como processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; em ferramenta para o planejamento e gestão da instituição e processo sistemático de prestação de contas à sociedade, constituindo-se no contraponto entre a proposta institucional e a realização das prioridades determinadas coletivamente.

Em 1994, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu publicava um texto de apresentação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) sob o título *"Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras: o sonho que se transforma em realidade"*

O texto inclui uma discussão sobre a avaliação institucional, sua necessidade, resistência e temores quanto à sua operacionalização com implicações relacionadas aos recursos financeiros, principalmente nas universidades públicas, onde esses recursos constituem-se em condição "sine qua non" para o desenvolvimento e implementação do programa. Quanto às instituições privadas, os recursos financeiros estão atrelados às anuidades dos acadêmicos que dão suporte às iniciativas e avanços institucionais. Apesar de iniciativas isoladas, era preciso transformar a avaliação num processo nacional.

Como bem público a educação deve ser avaliada em sua eficácia, sendo o processo de avaliação uma das formas de estimular realizações, evitar rotinas e identificar caminhos em direção à melhoria da instituição como um todo. Ao incluir indicadores com dimensões quantitativa e qualitativa, contribui para que seja revelada, preservada e estimulada a pluralidade constitutiva das instituições. Supõe análise da realidade com base em parâmetros extraídos dos objetivos que as orientam, assim como utilização racional de meios e aferições quantitativas e análises qualitativas.

Na parte A, o documento faz referência aos **princípios básicos** que devem ser considerados na sistemática de avaliação institucional, aos seus **objetivos e características**, oferecendo orientações para o **desenvolvimento da proposta e indicadores institucionais** de avaliação.

Quanto aos *princípios* considera como básicos:



- a aceitação ou tomada de consciência pela instituição da necessidade de se avaliar todos os segmentos envolvidos;
- o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e critérios a serem adotados; e
- o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na execução e implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional.

No tocante aos **objetivos**, a avaliação institucional, tem como objetivo geral, ***“rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas”***. Complementa que ***“a utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimidade junto à sociedade.”***

Com base no objetivo geral são explicitados os seguintes objetivos específicos:

“1- Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;

2- Conhecer, uma atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;

3- (RE) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;

4- Repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais



consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;

5- Estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes.

A avaliação institucional tem como **características:**

- *Considerar os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades - fim e das atividades - meio necessárias a sua realização, isto é, cada uma das dimensões - ensino, produção acadêmica, extensão e gestão, em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade;*

- *Intensa participação dos seus membros nos procedimentos e implementação, utilização dos resultados, traduzidos em medidas voltadas ao aperfeiçoamento da instituição;*

- *Integração de esforços e experiências já existentes na instituição com o objetivo de proporcionar o intercâmbio e aproveitar e incentivar experiências em andamento, no intuito de integrá-los num processo global;*

- *Ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição;*

- *Não ter vinculação com mecanismos de punição ou premiação, auxiliando na identificação e formulação de políticas, ações e medidas institucionais em direção ao aperfeiçoamento e correção de falhas e insuficiências encontradas.*

Além das características, aspectos metodológicos e informações fidedignas são fatores que contribuem com a legitimidade técnica do processo de avaliação. Os aspectos metodológicos contribuem por meio da construção de indicadores, utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos e oferecimento de modelos analíticos e interpretativos adequados aos objetivos da

avaliação. As informações fidedignas facilitam a construção de indicadores para uma análise realista do sistema universitário, estimulando a ampliação, detalhamento, modos de tratamento e análise de informações como: área construída, produção acadêmica, custo por aluno e a própria definição de aluno, permitindo interpretações consistentes quanto à qualidade.

A elaboração e implementação de metodologias de avaliação devem desenvolver-se de forma simultânea, interdependente e complementar considerando as características e finalidades do projeto institucional.

Embora a avaliação envolva a instituição como um todo, o *desenvolvimento* de uma metodologia global de avaliação pode iniciar-se na área de ensino e incluir aspectos relativos à instituição, com aprofundamento crescente nas dimensões das atividades – fim e de gestão universitária. Devem integrar o processo de avaliação dimensões como o ensino de pós graduação, produção acadêmica, atividades e gestão universitária avaliadas do ponto de vista interno e externo.

A construção de uma cultura avaliativa com participação consentida dos integrantes, facilita a identificação e solução de problemas, sem impactos para a instituição, sociedade e formação de pessoas quanto ao desempenho de papéis.

Instituições financiadoras de pesquisas e programas de pós-graduação vem utilizando procedimentos avaliativos, de forma ainda fragmentada, não conseguindo chegar a uma sistemática global de avaliação institucional.

Os *indicadores institucionais* de avaliação devem expressar aspectos quantitativos e qualitativos, referindo-se os primeiros aos aspectos que podem ser quantificados como por exemplo, número de alunos, de laboratórios, de equipamentos, áreas construídas e os segundos, aos aspectos que pesam na qualidade do trabalho acadêmico como qualificação docente, critérios de matrícula, de transferência, dentre outros.

Outras informações podem ser somadas em complementação aos indicadores básicos de uma avaliação global como por exemplo, dados resultantes de uma análise aprofundada das dimensões e aspectos da atividade da



instituição, sobre aspectos ligados à qualidade de vida na instituição e sua interação com a comunidade social e científica, e sobre as atividades de extensão, produção acadêmica e gestão institucional.

Na parte B, o documento trata especificamente da **avaliação do ensino de graduação**, fazendo uma abordagem dos **aspectos gerais**, da **metodologia** e do seu **desenvolvimento**.

Quanto aos aspectos gerais, a **avaliação de ensino** tem a finalidade de aprimorar a formação de profissionais por meio do conhecimento e delineamento das características e fatores constitutivos do processo de ensino aprendizagem. Isso significa ampliação do auto conhecimento da instituição para que possa melhor cumprir as funções científicas e sociais. Envolve a avaliação global dos cursos, das disciplinas e a articulação de aspectos qualitativos e quantitativos das atividades acadêmicas.

Na avaliação global são avaliados fatores relacionados às condições técnicas e administrativo-pedagógicas; os processos pedagógicos e organizacionais (interdisciplinaridade, enfoques curriculares, procedimentos didáticos, interação entre teoria e prática); aos resultados alcançados quanto ao perfil do profissional (importância e competência para o desempenho de funções básicas à profissão, capacidade de análise crítica); à formação do profissional enquanto cidadão crítico e habilitado para atender às exigências de contexto social (envolvimento do acadêmico em projetos de pesquisa, extensão e culturais, condições e perspectiva do mercado de trabalho, demandas gerais da sociedade).

No aspecto **metodológico** envolve estratégia que inclui as dimensões interna e externa, compreendendo aspectos quantitativos e qualitativos da realidade. A instalação e dinamização de um sistema de coleta de informações descentralizado, ágil e preciso, com dados de relevância ao diagnóstico, controle e auto-conhecimento vistos de forma crítica é essencial.

O documento propõe a constituição de uma Comissão de composição diversificada para coordenar os trabalhos e critérios da avaliação, que garantam a indissociabilidade da ação institucional.



Para **desenvolver-se**, o projeto de avaliação, deve partir da existência de um conjunto de informações que permita comparações de dados para o diagnóstico da situação global ou parcial. Correlacionados, os dados geram indicadores e inferências básicas para as avaliações **interna e externa**. Devem contemplar aspectos relacionados diretamente à graduação e outras dimensões que auxiliem a análise da graduação em uma perspectiva institucional.

A **avaliação interna** (auto-avaliação) com a participação de docentes e discentes tem como base indicadores e inferências utilizados para a análise e qualificação dos vários dados da instituição, geradores de relatórios que retratem a percepção de si mesma. Inclui *a avaliação de cursos* (condições, processos, resultados), *de disciplinas* (organização do trabalho pedagógico), *do desempenho docente* (científico-técnico, didático-pedagógico, artístico-cultural, aspectos atitudinais e filosóficos, pontualidade), *do acadêmico* (participação, informação ética, realização de tarefas, interesse e presença integral), *avaliação do desempenho técnico administrativo e a avaliação da gestão universitária*.

A **avaliação externa** complementa a avaliação interna, tendo como alicerce *a auto-avaliação da instituição e a análise da Comissão Externa*, composta por profissionais com alta titulação e/ou experiência relevante. Envolve *o corpo docente* (titulação, regime de trabalho, produção acadêmica, rotatividade, endogenia, política de capacitação docente, dentre outros), *técnico administrativo* (número, capacitação, adequação, dentre outros), *discente* (oportunidades de pesquisa, bolsas, integração), *a infra-estrutura* (biblioteca, laboratórios, oficinas, escritórios, consultórios, dentre outros espaços relacionados aos cursos), *a análise dos currículos dos cursos de graduação* (adequação, atualização), *o mercado de trabalho* (realidade e tendências, áreas de trabalho, potencialidades regionais), *os estudos de acompanhamento de egressos* e outros aspectos relacionados a especificidades institucionais como, por exemplo, política salarial e greves. Apresenta ainda, um fluxograma do desenvolvimento do Programa de avaliação para Instituições de ensino superior.

Na parte C, a Comissão se dispõe a oferecer contribuições em direção ao aperfeiçoamento da proposta, reconhecendo as suas limitações.



Finaliza colocando que *“diante da diversificação e complexidade crescente das atividades acadêmicas nos campos de ensino, da pesquisa e da extensão, a Comissão considera que a avaliação institucional deverá permitir um desenvolvimento das universidades capaz de problematizar a instituição internamente, publicizando-a para a sociedade.”*

Para RISTOFF (1994), a qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades precisa ser garantida em três frentes: política, acadêmica e administrativa de maneira concomitante, delas dependendo a sua sobrevivência. Essa questão escapa aos administradores e está relacionada ao projeto de avaliação institucional em sua proposta original, onde esta é concebida como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico, pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência em favor da universidade. O mesmo autor delineia alguns princípios norteadores presentes na construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Um deles é o princípio da **globalidade** que pressupõe a inclusão de todos os elementos constituintes da vida universitária. Não importa por onde começar, se pela sensibilização, pela cultura da avaliação, pela avaliação do docente pelo discente, dentre outras, o importante é começar de algum lugar. O que não pode ocorrer é a absolutização da avaliação de partes, perdendo-se de vista a sua totalidade. Outro princípio é o da **comparabilidade** cuja idéia está na busca de uma linguagem uniforme de metodologia e de indicadores dentro e entre as universidades. Diferentes significados para os mesmos termos dificultam a análise de dados e resultados que podem se tornar inúteis para fins gerenciais. Para evitar o problema, o PAIUB buscou uma linguagem comum para todas as instituições ao criar uma tabela mínima de indicadores institucionais no ensino de graduação. Concordando com a natureza relacional da compreensão do que acontece em cada universidade, surge o princípio do **respeito à identidade institucional**. Esse princípio contempla as características próprias às instituições, que se diferenciam quanto à natureza, pretensões, qualificações, estágios de desenvolvimento, devendo ser respeitadas suas identidades. O programa não tem como objetivo o ranqueamento das instituições, mas o de que haja uma reflexão sobre o que são e

o que pretendem ser, refletindo a sua identidade (auto-avaliação) antes de se submeterem à avaliação externa. Para os elaboradores do programa *“a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição”* (Revista Avaliação Institucional, Ano I, n. 1, p. 49, julho.1996).

O princípio da **não punição ou premiação** mereceu preocupações, pois num sistema que não tem tido o hábito de premiar, as tendências punitivas são fortes.

Os projetos e propostas de avaliação, segundo RISTOFF (1994) incluem que avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas; impulsionar processos criativos de auto – crítica; conhecer como se realizam e se inter - relacionam as tarefas acadêmicas no ensino, pesquisa e extensão; repensar objetivos, modos de atuação e resultados; poder replanejar; evoluir e (a) firmar valores. Fimar valores afina-se com a não neutralidade da avaliação sempre inserida em uma história, em uma realidade ou contexto cultural que por sua dinâmica dificulta a compreensão da avaliação como algo não vinculado às punições.

As sociedades com tendências punitivas têm dificuldades em entender a capacidade da avaliação, de constituir-se em momento propício para o crescimento, por estar voltada muito mais para a punição, classificação e exclusão, do que para crescimentos e avanços. Ao estabelecer padrões caprichosos excluem talentos que não tiveram a chance de manifestar-se, por falta de oportunidade, demonstrando sua incompetência em descobri-los.

Na proposta do programa a avaliação tem conseqüências, corrigindo rumos em direção a uma universidade melhor. Defende a instalação, na universidade, de uma cultura da avaliação construída coletivamente.

A **adesão voluntária** como princípio pressupõe que a decisão deve ser espontânea e não imposta, para que possa garantir a sua legitimidade política.



A legitimidade técnica do projeto manifesta-se primeiro, por uma metodologia capaz de construir indicadores adequados que ofereçam significado às informações e segundo, pela construção de informações fidedignas capazes de absorção, em tempo hábil, pela comunidade universitária. Quanto à **legitimidade**, é preciso ficar atento quanto à questão do quantitativo, do utilitarismo e do imediatismo, pois a principal meta da universidade encontra-se na superação do existente, das fórmulas, das técnicas, das receitas, dos métodos e do conhecimento. Os dados não podem resumir-se em tabelas e gráficos inúteis, gerencialmente.

O princípio da **continuidade** possibilita a comparabilidade dos dados e o grau de eficácia das medidas adotadas com base nos resultados obtidos. Sua característica longitudinal permite reavaliações posteriores à avaliação externa. A construção da cultura da avaliação só é possível pelo princípio da continuidade.

Os princípios colocados anteriormente podem auxiliar cada instituição na construção do programa de avaliação, partindo de uma linguagem comum, capaz de subsidiar uma análise que garanta resultados e informações úteis para fins gerenciais e construtivos.

2.3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM VELHO HÁBITO COLOCADO À PROVA.

"A avaliação institucional começa muito antes de que esteja pronto o seu desenho, estejam elaborados os seus instrumentos e se levantem os primeiros dados da realidade a ser avaliada." (DIAS SOBRINHO, 1997)

As instituições educacionais nos seus diversos níveis avaliam seu trabalho, o trabalho da equipe docente, de estudantes, as condições materiais, os aspectos físicos e outros, que oferecem o perfil e a performance da instituição. Um aspecto positivo da avaliação instituída pelo Ministério de Educação é a possibilidade de estar sistematizando resultados que fragmentados, perdiam dimensão junto às instituições.



As discussões refletem análises que favorecem uma visão mais global das Instituições de Ensino Superior em direção a decisões eficientes e resultados eficazes. Alguns aspectos relacionados aos exames nacionais de curso estão no foco das preocupações de instituições de ensino superior onde a produção acadêmica não se alinha às exigências do Ministério. Se por um lado os exames contribuem para uma reflexão mais acalorada no interior das IES, por outro geram ansiedade tanto nos docentes como nos discentes, prejudicando o desempenho de atividades acadêmicas. É como se uma rotina (avaliação) fosse repentinamente desvinculada da realidade escolar, para se tornar alvo das atenções de forma particular. A polarização passa a ser não o ensino em si, mas a forma como a avaliação é realizada e como fazer para atender as suas expectativas. O perigo se avizinha quando a polarização passa a ser a avaliação e não o ensino, que em segundo plano torna-se pobre e divorciado das reais necessidades institucionais e sociais. Mais uma vez são pertinentes as palavras de José Dias Sobrinho (1997) quando afirma que o que a universidade

“produz não é só aquilo que é imediatamente percebido como produto quantificável, mas também as malhas complexas das múltiplas significações de seus trabalhos, nos contextos e nas condições dos seus processos. A universidade não é simplesmente o seu produto aparente e quantificável, mas também e sobretudo a história de seu processo de construção.”

Defende que:

“a avaliação deveria ser um esforço amplo, participativo e bem fundamentado na cultura universitária para compreender melhor essa instituição tão complexa e, mediante o conhecimento prático, organizar as ações para melhorá-la. Só assim a avaliação poderia ser assumida pela comunidade universitária, sem sustos e temores.”

Conclui de maneira apropriada que *“a universidade não está primariamente a serviço do mercado, e sim da sociedade, e aí é inconcebível uma relação reducionista, que identificasse a sociedade com o mercado.”*

Uma visão positivista e até mesmo tecnicista da avaliação descarta as possibilidades e o raio a ser atingido pelos conhecimentos construídos na convivência acadêmica. Incide sobre o currículo manifesto, não revelando as realidades que se ocultam no cotidiano da vida universitária, tanto positivas como negativas.

A educação tendo como função a formação das novas gerações tem dificuldade em conceber a avaliação pautada em levantamentos de dados com predominância quantitativa. Embora importantes esses dados não representam a avaliação em sua essencialidade e globalidade. A avaliação requer além de juízos de valor, a tomada de decisão e a possibilidade de mudanças. Deve estar integrado em programas permanentes articulados às ações institucionais, apontando caminhos em direção à sua melhoria. Não pode estar destituída das reais vivências e experiências institucionais.

Como programa permanente, a avaliação faz parte da cultura das instituições, embora algumas não consigam transformá-la em ação organizada dificultando a eficácia no cumprimento de suas funções.

A avaliação conduzida sem a atenção devida e de forma fragmentada, pode ter conseqüências negativas e gerar distorções difíceis de serem superadas, principalmente, quando a questão do poder se coloca como ponto de referência para a formação de juízos de valor e tomadas de decisão.

Por não ser neutra, traz no seu interior tendências que cambiam entre conceitos não universais interpretados conforme a tendência do agente que decide. Por essa razão injustiças são provocadas pela própria organização do trabalho acadêmico no interior da instituição. Em nome da avaliação, são queimados profissionais com potencial para avançarem em suas carreiras. Isso acontece, por exemplo, quando um profissional inexperiente é admitido para trabalhar em uma classe numerosa com alunos do último ano. Ao apresentar dificuldades em desenvolver seu trabalho terá vida curta na instituição que, em

nome da avaliação o demitirá ao final do ano ou até antes. Esse comportamento é marcante na instituição que não têm um programa de recrutamento e capacitação docente definido, onde fica mais fácil demitir e encontrar para o ano seguinte outro profissional, quando não, inexperiente de novo. Essa forma afeta a auto-estima do profissional, criando um clima de insegurança que interfere diretamente no trabalho dos demais profissionais. Investir na capacitação dos profissionais existentes é comportamento a serviço da própria instituição, com retorno altamente positivo tanto em nível pedagógico como institucional.

A avaliação integrada no programa institucional permanente, espanta o fantasma da punição, transformando-se no dia-a-dia da instituição em comportamento saudável e desejável pelas pessoas. O avaliar passa a fazer parte do processo e da organização do trabalho institucional, de forma compartilhada, onde o clima de liberdade assegura a todos a possibilidade de crescimento. A insegurança sucumbe diante da segurança e a auto-estima se eleva diante da superação dos desafios. Esse hábito interiorizado no ambiente natural da instituição, começa a ser colocado à prova com a instituição dos exames nacionais de curso. É colocado à prova, a partir do momento em que a instituição passa a ser avaliada pelo seu produto e a filosofia em prática aponta para a qualidade de ensino, cultura ainda não desenvolvida por boa parte das IES. Questões começam a surgir quanto ao que se entende por exemplo, por qualidade de ensino? Que profissional é exigido pelo mercado? O que é essencial e o que é supérfluo? A que se propõe a universidade?

Em uma reunião com profissionais da mesma área, dificilmente chega-se a um acordo sobre essas questões. Cada um analisa sob um prisma de acordo com sua visão de mundo e sua história de vida.

Ao analisar o que os professores desenvolvem no trabalho com seus alunos, perspectivas diferentes são apontadas, tendências são passadas, por conta da não neutralidade do ensino. Como essas tendências são incorporadas na história de vida de cada aluno a partir de sua própria história, é questão que poucos se atrevem a responder. A forma como os conteúdos são abordados e como são assimilados pelos alunos colocam outra questão: a da semiótica da

aprendizagem. Quando o processo avaliativo torna-se natural é construído um diálogo produtivo entre aluno e professor, entre professor e coordenador, entre coordenador e colegiados e entre os pares. É aberto um canal de comunicação bilateral que enriquece as partes tanto no sentido vertical como horizontal, resultando em produtividade. O conhecimento flui normalmente. A crítica se estabelece como forma de crescimento e melhoria não causando impactos ou temores. Os tímidos começam a participar, os falantes começam a controlar seu espaço e aprendem a respeitar o espaço dos demais.

A avaliação proposta em termos de melhoria e construção do conhecimento é saudável, principalmente no âmbito institucional, quando dirigentes conscientes sabem utilizá-la, como instrumento de transformação e indicador de decisões a serem tomadas em benefício da comunidade.

Embora, as instituições de ensino superior tenham como destino a universalização do saber, não se constituem nas únicas a fazê-lo. Seus objetivos são amplos e a autonomia por elas conquistada oferece prerrogativas de decidir sobre o que realizar. A avaliação como um hábito no ensino superior, está atenta aos seus valores dominantes e as funções de formação pela produção e disseminação de conhecimentos. Apesar do conhecimento constituir-se em uma das razões de ser das instituições de ensino superior, ele não é o seu objetivo último. Sua importância repousa na transformação desse conhecimento em um meio de realização da humanidade. Como uma ação integrada e organizada, a avaliação pode auxiliar as instituições para que cumpram de forma mais eficaz e com mais qualidade as suas funções básicas.

A qualidade na educação em nível superior é assunto de difícil compreensão em termos de conceito. As instituições constroem seus próprios critérios de qualidade e utilizam instrumentos capazes de oferecer produtos de qualidade para a sociedade. Possuem critérios fidedignos que permitem julgamentos, por exemplo, ao avaliar o nível de teses, de trabalhos acadêmicos, de atividades desenvolvidas, de serviços prestados, com alto nível de credibilidade social.



Quando o conhecimento é colocado como fator principal da competitividade e o acelerado avanço científico e tecnológico se impõe, a relação entre processos produtivos e competências exige outro tipo de educação. Que profissional as instituições devem colocar no mercado de continentes pauperizados onde o desemprego é uma realidade? Que competências levariam o profissional ao sucesso?

Nos termos de REICH *apud* TORRES (1994) três tipos de trabalhadores podem ser identificados nas economias internacionais:

1) *Os trabalhadores de serviços de produção rotineira que desempenham funções em fábricas e trabalhos manuais incluindo supervisores e processadores de dados que desenvolvem tarefas monótonas, mas são confiáveis, leais e capazes de aceitar instruções. O seu número vem decrescendo anualmente;*

2) *Os trabalhadores de serviços pessoais, que realizam tarefas simples e redundantes recebendo salário conforme horas trabalhadas e são supervisionados. O nível de ensino não vai além do nível médio. São confiáveis e tratam bem os clientes, estando o seu número crescendo constantemente.*

3) *Os trabalhadores de serviços simbólico analíticos que atuam em atividades de resolução de problemas e atividades estratégicas de mediação (brokering). Constituem-se nos cientistas e pesquisadores, engenheiros de desenhos e de software, consultores financeiros e de impostos, advogados especializados. Esses profissionais têm curso superior e muitos têm diploma de pós-graduação.*

Em um cenário de internacionalização e globalização da economia quais as condições das instituições em capacitar os trabalhadores mencionados e que habilidades essa formação deve incluir, principalmente no terceiro tipo, que requer pensamento abstrato, pensamento sistêmico, capacidade de experimentação e capacidade de colaboração? Segundo Reich (1994), a formação desses profissionais requer professores bem remunerados e os custos

acabam ficando elevados para países que têm que se submeter cada vez mais a restrições orçamentárias como é o caso brasileiro, onde a remuneração vem sofrendo quedas sistemáticas, e os professores enfrentam além de instabilidade no emprego, a falta de oportunidades e motivação para melhoramento profissional que atingem diretamente a qualidade do seu trabalho.

O pensamento otimista de uma escola capaz de transformar a sociedade igualitária e justa perde espaço, cabendo a pergunta: qual seria o papel da educação nas sociedades socialmente injustas? Os impactos causados pela crise das sociedades passam pelas universidades que têm recursos financeiros cada vez mais reduzidos. A redução de recursos afeta políticas de expansão e melhoria na qualidade do ensino e da pesquisa precários em relação a outros centros mundiais de produção de conhecimentos. A defesa da universidade como instituição não voltada especificamente para a utilidade que a converteria em empresa coloca-a frente a um novo desafio: utilitarismo ou produtora de conhecimentos e de ciência?

Segundo NOE (1996) há um discurso que enfatiza as exigências do mundo do trabalho nas economias em direção à globalização que vem atingindo grupos de poder e universitários, onde a universidade deve funcionar como uma empresa, afastando o Estado como provedor de recursos. Outro indica que a universidade deve possibilitar a formação de profissionais com condições de inserção no mercado de trabalho. Que outra forma poderia ser pensada em termos do futuro da universidade?

O problema emerge da compreensão do valor e significado de conteúdos desenvolvidos no seio das universidades. A dificuldade é saber se de fato os conteúdos tidos como sabidos pelos acadêmicos foram aprendidos, assim como sua contribuição na formação do indivíduo em termos social, profissional e cidadania. Quanto aos objetivos também há de se fazer uma reflexão sobre seu valor dentro de critérios técnicos, éticos e políticos.

A instituição de ensino superior e universidade podem construir um programa de avaliação institucional capaz de garantir o cumprimento das funções a elas confiadas historicamente pela sociedade. Assegurada essa

prerrogativa, a avaliação externa pode integrar-se aos princípios e concepções institucionais.

A aproximação teoria/prática da avaliação institucional remete para o sentido de globalidade encerrando, busca de relações, empreendimento heurístico e atitude metodológica.

“A qualidade de ensino não pode apenas ser medida por instrumentos específicos de mensuração de conhecimentos supostamente adquiridos, mas deve ser avaliada na sua relação com as demais dimensões que articuladamente dão sentido à universidade.” (DIAS SOBRINHO, 1996).

Isso significa que a avaliação institucional vai além do que pode ser medido, estendendo sua visão às relações no âmbito acadêmico, avaliando se as disciplinas dos cursos apresentam-se de forma coerente e com unidade; se os cursos relacionam-se entre si; se há valor social nas aprendizagens, se a pesquisa relaciona-se com o ensino e com a extensão, como essa relação ocorre?

Para DIAS SOBRINHO (1996), a avaliação será mais institucional quanto mais global e integralmente se conseguir compreender a universidade de forma conjunta. Uma universidade não se define pelos estudantes, professores e técnicos, nem pelo ensino, pesquisa e extensão, administração, listas de formaturas, ou publicações visualizados de forma isolada. Define-se pela integração de todos eles e capacidade de tornar visível o que é pouco conhecido, de mostrar pormenores e dimensões obscuras integrando-os à totalidade, pois ***“onde não há integração, a avaliação deve colaborar para produzi-la, propondo ações integradoras.” (DIAS SOBRINHO, 1996).***

A avaliação institucional não se reduz a levantamento de dados, mas a uma seleção dos dados relevantes, interpretados e refletidos quanto à sua significação para compreensão do conjunto.

No sentido de transformação, a característica da avaliação passa a ser mais formativa, levando em conta o processo mais que o produto, orientando para maior perfectibilidade na construção do futuro.



A elaboração de um programa de avaliação em consonância com a história, objetivos e relações institucionais, auxilia na compreensão e construção de suas próprias especificidades, não reduz metodologias, mas utiliza-as de forma construtiva, pois a quantidade e a qualidade não se excluem, antes, se integram.

Quanto mais combinadas estiverem as metodologias quantitativa e qualitativa, maior será a compreensão da realidade a ser avaliada, isso não sem conflitos e divergências, básicos à construção e às mudanças sociais.

A operacionalização do programa de avaliação institucional não tem sido fácil, mas observa-se uma predisposição em procedê-la, pela sua importância no contexto contemporâneo.



3. CONTRADIÇÕES E DISTORÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

3.1. APRENDIZAGEM ACADÊMICA: UM INDICADOR DE QUALIDADE.

A avaliação institucional acompanha a realidade social, senão na prática, pelo menos na teoria. Está vinculada aos resultados da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bastante investigado no ensino fundamental e médio, que serviu de base para a presente abordagem, tendo em vista o material ainda escasso quanto ao ensino superior. As tendências pedagógicas na prática docente têm como foco o processo de avaliação, com matizes que vão desde o conservadorismo até formas mais progressistas. Os adeptos do modo conservador enfatizam seu aspecto quantitativo, preocupando-se com a verificação da aprendizagem em determinado momento considerando-a como um fim em si mesmo. Essa concepção apresenta-se na maioria dos docentes observados no presente caso estudado.

Os progressistas a entendem como um meio para fazer avançar o processo de ensino/aprendizagem, como propiciadora de momentos de reflexão e repensar da prática docente. Ambas não conseguiram localizar o aluno no centro do processo e entender que é pelo aluno, com ele e através dele que o ensino e a aprendizagem concretizam-se.

Partindo dos testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos, no início do século XX, assistiu-se nos anos trinta a inclusão de procedimentos mais abrangentes, ainda impregnados do aspecto quantitativo.

Com TYLER (1949) a avaliação por objetivos fornecia informações sobre o desempenho dos alunos em relação aos objetivos esperados, relativos às mudanças desejáveis nos comportamentos dos estudantes. Depois

vieram os manuais de currículo, com RAGAM (1973) e TABA (1974), que consideravam a avaliação como uma forma de controle do planejamento curricular.

A avaliação, observa-se, sempre esteve presente nas tentativas de mudanças educacionais, constituindo-se no norte de decisões significativas do processo educacional.

Com LUCKESI (1986), a avaliação passa a ser entendida como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes com vistas a uma tomada de decisão*. Para HOFFMANN (1991), transforma-se na *busca de compreensão das dificuldades do educando e dinamização de novas oportunidades de conhecimento*. Deixa de ser considerada como um momento terminal do processo, encerrando um princípio de desconcentração do educador, nos termos de PIAGET, ensejando um educador que procure pensar como o aluno pensa, e porque ele pensa desta ou daquela forma. Pressupõe um sair de si mesmo e colocar-se no lugar do outro, como queria BERENSON & CARKHUFF (1967) ao trabalharem o conceito de empatia, pouco exercitada nos meios institucionais. Segundo os autores, a empatia define-se na habilidade de uma pessoa compreender o que a outra pessoa sente e de comunicar essa compreensão de forma harmoniosa com o estado emocional do outro. A definição de empatia envolve a atividade de dois ou mais participantes.

“É um contexto de relação compreensiva, onde o cliente é ajudado a ‘clarificar percepções distorcidas’ e as ‘causas subjacentes dessas percepções’, tornando-se capaz, então, de uma ação construtiva”. (LOFFREDI, 1979, p.53)

Em BARBOSA FRANCO (1990) os resultados obtidos no processo de avaliação, têm importância capital para melhor direcionar as propostas concretas. Qualquer processo adotado inclui decisões expressas na prática e ação docente. As decisões não são neutras ou arbitrárias, mas relacionadas ao plano proposto, dentro das políticas educacionais que orientam a prática pedagógica.

Para LÜDKE (1989), as discussões relativas à avaliação, normalmente recaem sobre o aluno, quando envolve fatores, como: as relações professor aluno, onde desenrola-se o processo de ensino-aprendizagem; o currículo, programas disciplinares e atuação da equipe escolar; as instalações físicas da instituição; o uso dessas instalações e os ambientes criados como suporte ao processo educacional; a participação de órgãos responsáveis, dos pais além de outros aspectos integrantes do complexo da instituição escolar.

Na visão de LUCKESI (1998), as funções e objetivos da avaliação, apresentam duas linhas bem definidas conforme tendências utilizadas pelo docente no desenvolvimento do processo de ensino. Uma tradicionalista, centrada na medida e classificação estática que coloca em risco aspectos motivacionais necessários ao crescimento e desenvolvimento do estudante. Essa linha, ao privilegiar o julgamento do desempenho do estudante de maneira imparcial e objetiva, utiliza critérios bastante rígidos com forte tendência ao investimento no bom aluno em detrimento do aluno que não correspondeu de forma positiva aos objetivos. A objetividade, imparcialidade e rigor científico consideram os resultados quantitativos das provas como sinônimos de qualidade. Há nessa avaliação (verificação) uma polarização nos resultados (notas) que tira a essência do processo educativo (ensino-aprendizagem) criando no estudante, uma neurose só abrandada com a nota. Por ela e para ela tudo é permitido, desde “colas”, “suborno de colegas”, “punições”, “premiações”, “chantagens” e outros meios que desviam estudantes e docentes dos reais objetivos educacionais.

A avaliação, considerada por LUCKESI (*op. cit.*) como verificação, é limitada diante da complexidade e capacidade potencial dos estudantes ao ignorar a continuidade e privilegiar interrupções durante o processo.

Há uma invasão cultural, nos termos de FREIRE, pela exigência de ingresso traumático na cultura escolar ou acadêmica, cujo impacto não é avaliado em toda sua extensão. As fragmentações e interrupções constantes podem ser consideradas como causas dos resultados insatisfatórios dos estudantes no “processo” de avaliação. PIAGET (1967) focalizou muito bem a questão das reações circulares do processo de desenvolvimento cognitivo, possibilitando uma

relação interessante sobre os resultados do processo de avaliação como dependentes do momento determinado para sua realização. O processo do ir e vir constitui-se no movimento necessário a qualquer avanço mental. Para avançar, é preciso retomar conceitos e revisitar estruturas. O processo de *acomodação* exige bem mais do que o processo de *assimilação*. Enquanto *este* dispõe de estruturas cognitivas e mecanismos capazes de incorporar os conhecimentos que chegam, *aquele* requer **alterações** nas estruturas existentes e *criação* de novas estruturas que possam dar conta do **novo** - *novíssimo* conhecimento. Esse processo de desenvolvimento tem implicações que pressupõem o *momento da avaliação* como determinante para seus resultados. A avaliação da aprendizagem em momento após a *adaptação* estaria indicando para resultados satisfatórios, pois os conceitos já estariam dominados. A avaliação da aprendizagem quando os processos auto reguladores de *assimilação* e, principalmente, de *acomodação* ainda estão em movimento, estaria indicando para resultados não satisfatórios. Isso significa que há desequilíbrio no processo de ensino e, por consequência, no de aprendizagem. A avaliação nesse momento de *retomada e revisitação de conceitos e estruturas cognitivas (movimento)* pode funcionar como um agente interventor no processo de aprendizagem, caracterizada como uma globalidade que se desenvolve de acordo com a história de vida dos indivíduos. A representação de fracassos por meio de registros acabam influenciando na auto estima do estudante durante sua vida escolar. Não se constituindo em processo dinâmico, a avaliação pode obstruir a seqüência de conteúdos e continuidade do desenvolvimento, passando ao estudante uma ideologia de incapacidade, que ao cristalizar-se, ergue uma barreira difícil de ser transposta. Segundo a profecia auto realizadora de JACOBSON e ROSENTHAL, os estudantes atendem as expectativas do professor. Quando o professor acredita no potencial e capacidade de aprendizagem do estudante, a aprendizagem realiza-se. Da mesma maneira, quando o professor não acredita na capacidade de aprender do estudante, dificilmente ele responderá positivamente em termos de aprendizagem.

Outra linha envolve a função diagnóstica da avaliação, cuja característica é a de estar voltada para a qualidade e constituir-se em um processo



dinâmico e provocador de avanços no desenvolvimento e aprendizagem do estudante e do docente.

Essa forma apresenta-se mais democrática, pois está preocupada com o ensino e aprendizagem, assim como com o querer que o estudante aprenda. A avaliação direciona o trabalho escolar indicando os fins a serem alcançados e os meios utilizados para o alcance desses fins. Pressupõe um saber voltado para a transformação social e atendimento da população escolar como um todo e não apenas de grupos bem sucedidos. Possibilita a instauração de um processo de reflexão e problematização que ensaje a prática de uma avaliação construtiva capaz de direcionar o processo de ensino aprendizagem e oferecer os meios para ultrapassagem das dificuldades e obstáculos existentes.

A melhoria da instituição representada pela aprovação de estudantes com conhecimentos que correspondam aos níveis de seu desenvolvimento é consequência de um trabalho realizado em um clima de liberdade onde a experimentação de inovações acompanhada de avaliações, permita diagnósticos e decisões que atendam prioridades essenciais.

O diagnóstico como prática que permeia todo o processo de ensino aprendizagem passa pela avaliação formativa e somativa, oferecendo indicadores para definição de ações, mudanças e alterações durante o processo (feedback) e de replanejamento (aperfeiçoamento) para correção de distorções. A função diagnóstica nos três momentos do processo micro ou macro avaliativo tem implícito o recomeçar, o fazer outra vez e de forma diferente, o criar do docente e o caráter metodológico que impregna o fazer pedagógico. Oferece o caminho para a melhoria da qualidade do ensino e do processo de aprendizagem assim como de outras atividades sociais. Está presente no cotidiano das pessoas, nas pequenas ações, evidenciando-se a cada julgamento e decisão, desde o julgamento e decisão sobre a compra de uma roupa até o julgamento e decisão sobre o desenvolvimento de um projeto importante. Constitui-se na essência das relações interpessoais, realizando naturalmente seu papel ao indicar caminhos, provocar reflexões e desencadear ações.

O propósito da avaliação é propiciar informações sobre desempenhos reais para tomada de decisões importantes sobre “o que fazer” em direção a progressos e avanços. Ao possibilitar o diagnóstico, a retroinformação e o favorecimento do desenvolvimento do par aluno/professor, tem, conforme DINIZ (1982) as funções de:

- “assegurar o domínio da aprendizagem;
- demonstrar os efeitos da metodologia empregada no processo ensino aprendizagem;
- analisar os objetivos de ensino e revelar conseqüências da atuação do professor; e,
- fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar.”

A avaliação diagnóstica possibilita a identificação de pontos que necessitam maior atenção, criando condições para o desenvolvimento de experiências adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Como retroinformação tem a função de oferecer informações antes, durante (Formativa) e ao final (Somativa) de um projeto inserido no processo. Nos três momentos oferece informações para decisões a serem tomadas, próprias a cada momento do processo, controlando a eficiência e eficácia de planos; auxiliando na classificação de objetivos educacionais; verificando o alcance dos objetivos; redimensionando aprendizagens; controlando a eficiência de métodos, procedimentos e recursos didáticos adotados e de experiências de aprendizagem; possibilitando acompanhamento dos resultados obtidos.

A função diagnóstica não termina no *input*, toma forma de feedback durante o *processamento* e de replanejamento ou aperfeiçoamento no *output*.

Para BLOOM (1983), a *avaliação diagnóstica* determina o ponto de partida para qualquer ação de ensino, auxilia na descoberta das causas e circunstâncias que dificultam o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de eliminar os obstáculos que emperram o processo.

A *avaliação formativa* apresenta-se como momento de interiorização e sistematização, visando o domínio de determinadas aprendizagens, indicando o que

não foi devidamente assimilado. Contribui para que o estudante caminhe seguramente em busca dos meios necessários para esse domínio. Fornece feedback constante sobre o trabalho do docente, permitindo análise e reformulação de estratégias para “recuperação” imediata. A avaliação torna-se mais produtiva quando não são atribuídas notas ou conceitos antes da recuperação, o que evita frustrações e motiva estudantes para atingirem melhores resultados na avaliação somativa. A *avaliação formativa* apresenta vantagens como a de oferecer feedback ao aluno e professor; motivação para a aprendizagem; facilidade no estabelecimento do ritmo próprio de cada estudante; possibilidade de recuperação paralela e ensino individualizado. A *avaliação somativa* possibilita a classificação dos alunos segundo níveis de rendimento escolar expressos em notas, graus ou menções; verifica o produto final de determinada aprendizagem e serve como diagnóstico para continuidade de estudos indicando conteúdos e atividades a serem reprogramados.

A avaliação como meio está atrelada a uma teoria e prática que caracteriza a sua não neutralidade. A tendência pedagógica do docente define a forma de avaliação garantindo o modelo social pretendido. Se a educação é considerada como um mecanismo de conservação e reprodução social, esse modelo social é garantido pela avaliação autoritária. Segundo PAULO FREIRE, a visão “bancária” de educação estaria a serviço de uma pedagogia liberal conservadora e reprodutora da sociedade.

Para LIBÂNEO (1983), a tendência liberal (*conservadora, renovada progressivista e renovada não diretiva*) está a serviço de modelos sociais conservadores, não permitindo propostas em direção às transformações sociais. Na prática dessa tendência, a avaliação tem o propósito de conservar o “status quo”, preocupando-se em elitizar e selecionar cidadãos a serviço de pedagogias e modelos dominantes. A tendência progressista (*libertadora, libertária e de conteúdos sócio culturais*), ao partir de uma análise crítica das realidades sociais, tem dificuldade em institucionalizar-se nos sistemas capitalistas, constituindo-se em instrumento de práticas e lutas sociais.

O processo de avaliação dentro da prática docente existente no ensino superior estaria voltada para uma tendência liberal ou progressista? A resposta sugere a construção de um perfil de cidadão ajustado a uma ou outra tendência, cabendo a decisão dessa construção ao livre arbítrio da política educacional institucional e do país.

Segundo GRONLUND (1971), a avaliação pode considerar dados quantitativos e qualitativos. Os princípios que *“proporcionam direção ao processo de avaliação, e servem como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas”* são os seguintes:

- “a) determinar e clarificar o que vai ser avaliado sempre tem prioridade no processo de avaliação;*
- b) as técnicas de avaliação devem ser selecionadas em termos dos propósitos a que servem;*
- c) a avaliação compreensiva requer uma variedade de técnicas;*
- d) o uso apropriado das técnicas de avaliação requer consciência de suas limitações e possibilidades;*
- e) avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma.” (GRONLUND, 1971, p. 21.)*

Ao colocar a avaliação como independente da medida, difere de TYLER (1974) que não faz diferença entre o termo medida e avaliação.

LUCKESI (1998) questiona a avaliação do estudante e a democratização do ensino que implicam em:

- a) democratização do acesso à educação escolar;*
- b) permanência do educando na escola e conseqüente terminalidade escolar; e*
- c) qualidade de ensino para todos.*

Acrescenta que uma avaliação conduzida de maneira inadequada pode gerar a repetência, cuja conseqüência é a evasão, que inviabiliza a democratização de ensino. A avaliação só tem sentido quando garante a qualidade de ensino do aluno e não simplesmente a sua classificação. Ao conceituar a avaliação como **um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista**

uma tomada de decisão defende três variáveis que devem estar juntas, para que a avaliação possa cumprir seu papel.

- a) *um juízo de existência que se relaciona ao aspecto substantivo do objeto, encerrando-se na afirmação ou negação do que um determinado objeto é;*
- b) *um juízo de qualidade relacionado ao aspecto adjetivo e qualitativo do objeto que deve estar fundamentado sobre os dados relevantes da realidade;*
- c) *uma tomada de decisão que implica:*

- 1. *Deixar continuar a situação como está;*
- 2. *Introduzir modificações para que o objeto ou situação se modifique para melhor;*
- 3. *Suprimir a situação ou objeto.*

Quanto à aprendizagem, deve haver uma decisão sobre a ação a ser desencadeada, pois só a decisão completa o ciclo construtivo e constitutivo do ato de avaliar.

Conclui que *“pela avaliação, nós professores, muitas vezes ‘matamos’ nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão.”* (LUCKESI, 1998).

No entendimento de D’ANTOLA (1989), a avaliação é processo *Contínuo, Sistemático, Científico e Integral*. *Contínuo* porque deve estar presente em todas as atividades escolares, de forma que não se perca oportunidades de correção de falhas no aproveitamento. *Sistemática* porque deve ser planejada com estabelecimento de critérios bem definidos antes de sua operacionalização. *Científica* porque os instrumentos e técnicas utilizados devem ser confiáveis quanto aos resultados, avaliando o que se propõe avaliar, considerando limitações próprias a cada um. Isso significa que os resultados não devem ser considerados como absolutos, mas sujeitos à reconsideração. *Integral* porque deve avaliar todas as atividades escolares, abordando aspectos técnicos e pedagógicos em relação às atividades de ensino aprendizagem.

Para MEDIANO (1976), *“a avaliação é integral quando ocupa-se do aluno como um todo. Julga não apenas aspectos cognitivos, mas também domínios afetivos e psicomotores”*.

A maioria dos autores concordam que ela deve ser contínua, compatível com os objetivos propostos, ampla e procedida de várias formas.

A partir do século XIX, intensificam-se os estudos relacionados à criação de instrumentos de coleta de dados, buscando separar julgamentos de valor dos julgamentos de fato.

Os instrumentos têm como característica a “objetividade”, neutralizando a interferência do pesquisador, como se esta não estivesse presente na sua construção. Há necessidade de grande esforço nas tarefas intermediárias e produtos finais das pesquisas, ainda frágeis para explicar a realidade.

FRANCO (1990) explica que a própria natureza epistemológica do modelo positivista, fragmenta a realidade, pressupondo que a totalidade resulta da associação de elementos parciais que somados, podem explicar o todo.

No início do século XX, com os estudos de THORNDIKE sobre as diferenças individuais foram construídos os primeiros testes para uso escolar que tinham como base a padronização e a medida de habilidades e aptidões dos alunos. Os testes incluíam medidas de qualidade de desenhos, de caligrafia, dentre outros.

A concepção de avaliação como tecnologia da mensuração das capacidades humanas foi a tônica nas primeiras décadas do século XX. Mas,

“à medida que se desenvolvia uma filosofia de educação, focalizando o aluno, não apenas como um conjunto de habilidades e conhecimentos, i. é., não apenas como um conjunto de informações, os objetivos educacionais foram sendo ampliados, os testes como instrumentos de medidas, rígidos e aplicados ‘objetivamente’, foram perdendo sua razão de ser e sua força dentro da prática educacional”.

(MARTINS, 1980, p.65)

A partir dos anos vinte, os estudos sobre avaliação enfatizavam a medida dos resultados da aprendizagem por meio de testes padronizados, com

preocupações avaliativas mais abrangentes, envolvendo atitudes, interesses, ideais, adaptação social e pessoal de docentes e estudantes, abrindo-se para a educação em sua totalidade. Mesmo com maior abertura e abrangência, a ideologia da medida não foi excluída, pois,

“a ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, ainda que esta vá disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas”. (...) Como função de controle é inescusável para a grande maioria das instituições escolares e se converteu num valor dominante, inclusive naquelas que, como na educação primária, não têm a função seletiva, a mentalidade dos professores está condicionada por tal função, conturbando as próprias relações pedagógicas e de poder na classe. Qualquer modificação ou proposta que se faça nas colocações avaliativas provocadas pelos motivos que sejam, como o querer o melhor conhecimento dos alunos com avaliações mais compreensivas, dispor de uma avaliação contínua, será recuperada de alguma forma, inevitavelmente, pela faceta controladora que tem a avaliação dos alunos. Este efeito recuperador que apresenta a faceta controladora da avaliação deve ser levado em conta ao colocar propostas de atuação para os professores dentro do sistema educativo.” (GIMENO, 1988, p. 393-394).

TYLER (1974) ao basear-se nos objetivos em seu modelo de avaliação, aperfeiçoou o modelo curricular de BOBBIT (1918), que fazia uma analogia entre o processo educacional e o industrial, colocando ênfase no preparo do indivíduo para o desempenho de funções sociais mais especializadas, por intermédio de tarefas altamente padronizadas, de caráter mais específico. Valorizou formas científicas e técnicas no planejamento e avaliação curricular, enquadrando-se no paradigma técnico/linear, cuja fundamentação encontrava-se em princípios de controle, predição, mensuração e tradução de problemas políticos em termos de problemas técnicos. Sua preocupação estava em medir a consecução dos objetivos alcançados pelos programas de curso e de ensino pois,

“o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do

ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.”(TYLER, 1974, p. 98-99).

MATOS (1993) ao referir-se à questão da avaliação entende que

“o ponto central da avaliação é o produto, isto é, a avaliação é encarada como controle de produto, controle do planejamento. É a racionalidade técnica que comanda a construção curricular e, portanto, o processo avaliativo.” (MATOS, 1993, p.18).

TYLER (1974) deixa claro que

“a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fortes e fracos dos planos (...). Em resultado da avaliação é possível notar em que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita ser melhorado”. (TYLER, op. cit., p.98).

A concepção anterior pode ser identificada como epistemológica positivista, ao analisar o comportamento dentro da linha *behaviorista*, como passível de controle por meio de estímulos e conseqüências. Como procedimento curricular, o controle de comportamento fornece o método apropriado para a avaliação, que também tem uma marca de controle. MAGER (1962) e POPHAM (1976), vão além do tecnicismo de Tyler ao introduzirem a operacionalização dos objetivos educacionais, explicitando o comportamento observável do aluno, especificando as condições em que ocorrem e definição de padrões de rendimento aceitáveis. BLOOM (1983) enfatiza que os resultados obtidos pelos alunos devem ser comparados com os de outros alunos (norma – referência) e em relação aos resultados anteriores (critério - referência). Entende a avaliação como um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinado cada passo do processo de aprendizagem, se está sendo eficaz ou não e, caso não esteja, que mudanças

devem ser efetuadas para assegurar sua eficácia. A avaliação de aprendizagem nos termos de BLOOM (*op.cit*), contém os pressupostos básicos do sistema curricular de Tyler, desconsiderando os aspectos pedagógicos, políticos e a avaliação como inútil quanto ao aperfeiçoamento do processo de ensino, maximizando o controle do planejamento. O currículo e a avaliação tecnicistas sofreram críticas de vários autores. Dentre eles estão: SOUZA (1991), que critica o autoritarismo no currículo e na avaliação, e a não consideração de aspectos pedagógicos e políticos que tornam a prática da avaliação sem sentido no que se refere ao aperfeiçoamento do processo de ensino; ROSSI (1980), por conferir à escola a imagem de “escola - empresa”, cujos objetivos são traçados pelos detentores do poder dificultando, em nome da técnica, as críticas em defesa dos interesses das classes menos privilegiadas; MESSICK (1990), por entender o currículo como produto, que se constitui em um esquema que inclui conteúdos e métodos com a finalidade de alcançar objetivos pré estabelecidos, e a avaliação como aperfeiçoamento do produto; SILVA (1990), ao considerar o tecnicismo como forma de dominação cultural e ideológica quando transforma o currículo no mediador da ordem sócio econômica junto ao cidadão, ficando o processo de escolarização encarregado de promover a interiorização de significados e comportamentos desejáveis em direção ao currículo hegemônico. A tecnocracia caracteriza-se pela absolutização dos meios, sonegação dos fins e negação da dimensão política. Os critérios de racionalidade técnica nas decisões, fortalecem o poder das técnicas, enfraquecem o poder de decisão do docente na sala de aula e a orientação da ação educativa. O estabelecimento do que deverá ser ensinado e antecipação dos resultados do ensino limitam o trabalho do professor no resgate da cultura dos alunos; GIROUX (1988), opõe-se à noção de que os docentes devem estar envolvidos de forma ativa na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sócio – culturais em que trabalham. O tecnicismo ignora as especificidades culturais, o julgamento dos professores, a experiência e histórias de vida dos estudantes, que se relacionam de perto com o processo de aprendizagem. Conclui que os currículos tecnicistas têm o compromisso básico de separar o poder do conhecimento e de abstrair a cultura da política; MARTINS

(1980), entende que essa concepção de currículo e de avaliação afasta-se da idéia de indivíduo como ser humano, assumindo-o como instrumento; FREIRE e GUIMARÃES (1982), criticam o autoritarismo do tecnicismo no ato de programar, onde o conhecimento de certa forma já vem pronto cabendo ao professor repassá-lo em doses gradativas, trabalhando-o junto às classes. Lembram as dificuldades encontradas para a dosagem das “pílulas do conhecimento” em virtude das diferentes velocidades com que as crianças aprendem e das dificuldades no tratamento com crianças reais e problemas específicos. As críticas recaem na pseudoneutralidade do modelo tecnicista, que enfatiza o método, a eficiência, a produtividade, a ocultação política e atuação em direção à dominação cultural e ideológica. Apesar das críticas, o modelo teve grande impacto nos meios educacionais, marcando presença, nos dias atuais em currículos e formas de avaliação institucional.

“Sob a égide do positivismo, o racionalismo e funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do ‘saber fazer’ no concreto para ‘saber planejar o que fazer’ no papel.” (FRANCO, 1990, p. 65).

“A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro (...). Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas da avaliação em escolas de 1º e 2º graus.” (SAUL, 1988, p. 32), e, também no ensino superior.

Concretamente, observa-se

“uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens do conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, dos alcances desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise do desempenho final”. (HOFFMANN, 1981, p.41).



Como a avaliação está a serviço de uma concepção de educação que está a serviço de uma sociedade, os instrumentos de avaliação estão a serviço das situações de ensino, que determinam o que será avaliado em termos de objetivos e procedimentos selecionados para o processo de avaliação. Quanto às dimensões do comportamento que se espera do aluno e que serão avaliadas, há uma definição prévia a partir dos objetivos. Para maior objetividade da avaliação é preciso que o seu objeto seja dimensionado de forma simples, facilitando o oferecimento de condições para expressão do comportamento a ser avaliado. Essas condições possibilitam a exteriorização de cada um dos tipos de comportamento esperado. Quanto aos aspectos cognitivos, a criação de tais situações torna-se mais fácil, pois normalmente são utilizados instrumentos como: provas, observações, trabalhos, avaliação de leituras, discussões. Essa facilidade não ocorre quando a avaliação envolve os aspectos afetivos, exigem criação de situações onde o comportamento possa fluir, atenção às situações onde o comportamento pode ocorrer e ao comportamento do estudante nessas situações. A idéia de avaliação pressupõe preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos tornando-se necessário uma avaliação adequada e cuidadosa das realizações por meio de instrumentos de observação do progresso dos estudantes.

As referências sobre o processo de avaliação sugerem análise desses instrumentos para maior precisão e utilização como recurso eficaz de acompanhamento, avaliação e controle das diretrizes curriculares propostas. Os aspectos qualitativos envolvem compreensão, relacionamento, generalização e aplicação do conhecimento nas diversas situações, nível de habilidade do estudante em organizar e reorganizar informações, utilizando-as na sua realidade social.

As notas persistem, ao lado das menções, como critério para registro dos resultados da avaliação. Existem casos onde não há como estabelecer esse critério pela própria natureza do objetivo e dificuldade de quantificação, como a capacidade relações humanas e algumas competências e habilidades, onde o referencial caracteriza-se como qualitativo mais que quantitativo.



A definição e identificação clara de objetivos ajudam na seleção de instrumentos avaliativos, principalmente quando o avaliador tem o cuidado de preparar uma relação das situações onde a aprendizagem pode manifestar-se.

Cabe ao docente *“escolher a técnica de coleta de dados para a medida e avaliação; os recursos auxiliares de ensino, os métodos e os instrumentos de avaliação adequados a cada tópico da matéria trabalhada, e aos objetivos propostos”*.(PENIAGO, 1979, p. 13.)

A eficiência do processo de ensino-aprendizagem será proporcional à variação das técnicas e estratégias utilizadas. O sucesso advém da capacidade docente em escolher o instrumento que melhor atenda ao que pretende avaliar, pois existem instrumentos apropriados para avaliar objetivos da área cognitiva, afetiva e psicomotora, assim como técnicas de coleta de dados adequadas à função quantitativa e qualitativa da avaliação. PENIAGO (1979), define como técnicas de coleta de dados:

- a) *OBSERVAÇÃO: que pode ser formal ou informal incluindo fichas de acompanhamento individual, listas de checagem ou anedotários;*
- b) *INQUIRIRIÇÃO: realizada por meio de questionários, inventários, escalas de atitudes, sociogramas e entrevistas;*
- c) *TESTAGEM: incluindo aplicação de testes padronizados e de escolaridade.*

Depois de registrados, os dados precisam ser analisados. Os resultados de um teste podem indicar a extensão em que os objetivos foram atingidos e sua análise possibilitará a detecção de falhas e possíveis causas, merecedoras de atenção.

MEDEIROS (1975), recomenda que os resultados das avaliações sejam comentados com os estudantes após análise do docente, para que este possa perceber a atuação daqueles nas avaliações, reforçando aspectos e descobrindo falhas que possam ter ocorrido, na própria correção. A troca de idéias com os

estudantes em um clima de confiança e franqueza, ajuda no progresso dos atores do processo ensino/aprendizagem. O *método clínico* criado por Piaget, constitui-se em forma interessante de avaliação. A dificuldade de comunicação e de expressão escrita do aluno pode ser discutida e esclarecida pela possibilidade de compreensão dos conteúdos de acordo com o nível e lógica do estudante. Essas formas são pouco utilizados na prática e rotina institucional como pode ser observado.

Como processo, a avaliação é atividade didática de responsabilidade do docente, seja quanto à determinação de objetivos, ao trabalho com os conteúdos, à avaliação propriamente dita, à análise dos dados, dos resultados e ao replanejamento e aperfeiçoamento de tarefas.

No ensino superior, em específico, no caso estudado, há resistências quanto ao desenvolvimento da avaliação em paradigmas de cunho qualitativo, utilizando-se sistemas onde o processo de ensino-aprendizagem é interrompido por provas marcadas pela secretaria (administração) em momentos não apropriados e estanques. As avaliações são realizadas em momentos de desorganização e desequilíbrios, nos termos de Piaget, tanto nos sistemas seriados como semestrais ou modulares, com predomínio das interrupções bimestrais, comum nos sistemas que privilegiam o aspecto quantitativo.

Os instrumentos de avaliação não são diversificados, entendendo-se como outro instrumento de avaliação a realização de outra prova. O (re)processamento de conteúdos não dominados raramente é realizado.

As aprendizagens paralelas e avaliações contínuas não são práticas comuns, dificultando a avaliação da produção acadêmica. A instituição ainda não conseguiu colocar a aprendizagem do acadêmico como elemento principal no projeto pedagógico, desencadeando resultados não satisfatórios nas avaliações externas (Exame Nacional de Curso).

A avaliação interna, contínua e participativa, por conta das resistências existentes, não demonstra a fidedignidade necessária para o estabelecimento de novas práticas no processo de ensino.

A realização do trabalho avaliativo por leigos distorce a realidade da instituição não coincidindo com o que se espera dela, dificultando a detecção de pontos de fragilidade, a decisão sobre investimentos financeiros e a otimização de recursos humanos para sua melhoria.

3.2. CONTRADIÇÕES DO PROCESSO QUANTO À QUALIDADE DE ENSINO NA INSTITUIÇÃO.

O conceito de qualidade merece maior discussão e aprofundamento pela comunidade acadêmica. A qualidade oferecida (QO) pela instituição e a qualidade requerida (QR) pela sociedade obrigam-na a tomar decisões relacionadas a contextos diferenciados que caracterizam a sua identidade e personalidade.

A valorização de aspectos não relevantes ao suplantarem os aspectos considerados relevantes, colocam em cheque a sua própria personalidade institucional. Um exemplo foi a observação de que a instituição voltada para o ensino de graduação abriu mão de programas de formação e capacitação dos recursos humanos para investir em recursos materiais, nem sempre otimizados. A afirmação anterior pode ser comprovada quando verificou-se que apenas um pequeno número de docentes utiliza a tecnologia disponível e recursos existentes e que a sua não utilização está atrelada ao não conhecimento por parte de muitos profissionais em manejá-los, supondo a necessidade de capacitação desses docentes como relevante prioridade institucional.

Embora a sociedade dite normas e padrões, a instituição não pode restringir-se aos ditames sociais, pois é responsável não só pela formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas também, pela manutenção, evolução e desenvolvimento da ciência. É na educação superior que germinam as sementes das grandes inovações e descobertas no campo científico. Dela emanam

as mudanças de paradigmas e nela resolvem-se paradoxos, encontrando-se em seu interior as contradições que inovam e as tradições que preservam a cultura científica e social. Em uma relação dialética, onde “tudo se relaciona” por uma ação recíproca, e “tudo se transforma” pela negação da negação, onde a quantidade pode transformar-se em qualidade e a luta dos contrários constitui-se em solo fértil para a presença do novo, cada instituição tem seu próprio movimento e desenvolvimento. A instituição como a semente de uma planta possui um movimento interior com uma autodinâmica própria que resulta em uma individualidade inconfundível.

A demonstração de que conceito de qualidade é pouco entendido nos meios acadêmicos encontra-se na dificuldade em se deixar velhos paradigmas para aventurar-se em novos caminhos. O termo qualidade é vocábulo comum entre docentes e discentes, mas vazio de significado quanto à sua consistência e concreticidade.

Cientificamente, um curso de qualidade deve ser entendido como aquele que oferece conhecimentos básicos para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao sucesso dos acadêmicos na sociedade.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) foi a forma encontrada pelo Ministério para avaliar os cursos e as instituições de ensino superior. Com o ENC, distorções e desvios foram observados quanto ao comportamento da instituição, trazendo como consequência a pauperização de cursos.

Um desvio observado encontra-se no investimento apenas no último ano do curso a ser avaliado e não no curso como um todo, ocorrendo o mesmo em relação ao acervo da biblioteca e equipamentos laboratoriais, atualizados às vésperas do Exame e das avaliações pelas comissões designadas pelo Ministério.

A tese de que os cursos devem ser cada vez mais curtos em virtude da evolução e das mudanças cada vez mais rápidas coloca-se como uma contradição quando se pretende inserir, nos meios profissionais, os programas de Educação Continuada. São criados cursos paralelos direcionados ao Exame Nacional, que pouco freqüentados, são a demonstração de que os alunos têm uma

consciência mais clara dos objetivos do ENC, de fortalecer os cursos de graduação e não criar uma rede propedêutica paralela. As mudanças ocorrem lentamente, por falta de uma cultura quanto à necessidade da Educação Continuada. Os programas de Educação Continuada não têm oferecido novidades em termos de atualização, estando presos aos métodos e técnicas ainda tradicionais desprovidos das exigências requeridas pelos profissionais. Poder-se-ia falar em cursos de curta duração se a maioria das escolas responsáveis pela Educação Básica estivesse desenvolvendo paradigmas de auto-atualização. A saída é a provocação de mudanças no fazer pedagógico e isso não se faz sem investimentos em recursos humanos e livros. Em um país que investe pouco em educação, as mudanças demoram a acontecer e quando acontecem, já são retrógradas em relação ao momento. Chegam sempre atrasadas, como as inovações que quando chegam já deixaram para trás, mortes e mutilações. Nessas condições a qualidade não pode ser resultado de cursos de curta duração se juntarmos às deficiências do sistema e morosidade das mudanças, a falta de profissionais de qualidade.

No Ensino Superior as dificuldades são maiores, pois as exigências do Ministério quanto à titulação de docentes, deparam-se com cursos minguados de pós-graduação, onde poucas pessoas têm acesso, não atendendo a demanda e necessidades do mercado. O paradoxo se firma, quando a necessidade de democratização esbarra na exigência de qualidade, ferindo direitos e deveres, pois embora o indivíduo tenha direito de acesso aos cursos, não existem as vagas e o estado embora tenha o dever de oferecer condições para que todos possam ter acesso aos cursos, não o faz. Enquanto algumas instituições são por demais rígidas e exigentes em seus processos seletivos, outras, não se dão ao trabalho nem mesmo de fazer seleção, predominando o critério de classificação. O fato pode ser comprovado facilmente tanto em nível do ensino de graduação como no de pós-graduação. A consequência é a proliferação de cursos e de instituições que têm seu lado positivo ao contribuir com o Estado no oferecimento de vagas, já que ele não as oferece, mas têm também seu lado negativo, pois nem sempre apresentam a qualidade desejada. O que se observa é uma correria em busca de cursos de pós-graduação que pouco exigem, porque pouco oferecem, mas que

atendem às exigências quanto à titulação. As instituições e a qualidade dos cursos ficam em segundo plano e o que vale é o título, não importando a equivalência entre conhecimento e título.

A falta de titulados nas instituições de ensino superior acabam por oferecer ao MEC, através de seus especialistas, realidades irreais onde dados são maquiados e não condizentes com a realidade existente. As áreas onde são oferecidas mais vagas no ensino de pós-graduação são procuradas, não havendo preocupação do candidato com a sua área de trabalho, mas com o título, mesmo que ele não seja relacionado com o conhecimento que será ministrado pelo profissional.

Não se trata de defender a seleção rígida e extremamente maléfica que descaracteriza o processo democrático, em uma nação que vem lutando para conquistar a tão buscada democracia. É importante que cada vez mais pessoas consigam chegar ao ensino de graduação e pós-graduação, de forma que o conhecimento possa ser universalizado e apropriado por todos. Mas, é preciso verificar como os cursos vêm funcionando, pois não se pode, em nome da democratização, mediocrizar o ensino. A “qualidade” passa pela consciência do profissional da educação, que tem a responsabilidade de colocar no mercado profissionais de qualidade, assim como, provocar o desenvolvimento da ciência em benefício da humanidade.

Uma contradição da avaliação institucional quanto à questão da qualidade está presente quando as exigências de titulação não se harmonizam com a oferta de vagas, e, quando as vagas existem, de forma minimizada, a qualidade dos cursos não condiz com as necessidades exigidas pelas instituições.

Em algumas áreas não existem profissionais pós-graduados e isso é um complicador no momento da avaliação dentro dos indicadores do programa estabelecido pelo MEC.

O esvaziamento de conteúdos descaracteriza o profissional da educação que vê sua autoridade colocada em risco, sentindo-se muitas vezes impotente para solucionar problemas que fogem ao seu alcance, por conta de sua própria formação. A escassez de disciplinas formadoras e de auto conhecimento

expõem a sociedade aos critérios da violência e conflitos tão presentes na realidade social. A avaliação não atinge fatores de qualidade, além dos prescritos formalmente. Não avalia os bastidores institucionais, os currículos latentes e o desempenho real dos estudantes. Não está de acordo com a filosofia do ensino e da prática docente pregada pelos administradores das instituições. A concorrência entre as próprias instituições abre precedentes difíceis de serem superados.

A autoridade, característica indispensável ao educador, não se faz sem conhecimento profundo de conteúdos científicos, quer em áreas que exigem especificidade, quer na área de humanas. A autoridade de posição utilizada nas organizações autoritárias não tem conseguido resolver problemas que exigem conhecimento humano e relações interpessoais (autoridade pessoal).

A qualidade aliada à titulação, como indicador na avaliação implantada pelo MEC., criou um processo de busca que deteriora a formação de uma cultura universitária voltada para a verdadeira qualidade institucional. São contratados profissionais que aparecem em várias instituições e não atuam de forma real em nenhuma, pois para algumas delas tem sido mais fácil admitir profissionais já titulados para aprovarem e credenciarem seus cursos, do que investirem em seus próprios profissionais.

Embora a capacitação passe a ser neste início de milênio, uma responsabilidade do próprio profissional, a baixa remuneração dificulta o processo de auto-atualização, requerendo o auxílio e a intervenção da instituição para sua realização.

Interessante a observação de como as avaliações feitas à revelia conseguem resolver problemas de simpatias e antipatias dos dirigentes, favorecendo protecionismos que atendem muito mais ao clientelismo do que às necessidades institucionais reais. Esse fato pode ser comprovado quando um profissional é demitido em uma instituição e demonstra competência ao ser avaliado em outra.

A confiança e credibilidade no profissional faz parte da autoridade pessoal e deve caracterizar os responsáveis pelas decisões e administrações institucionais.



O Ministério está longe em desvendar as realidades institucionais, pois para desvendá-las não bastam “visitas” rápidas e “avisadas”, é preciso viver suas realidades, entrar em suas salas, ouvir os alunos, perceber nas entrelinhas, ou ter a imediaticidade nos termos de Carkhuff, quando trabalha as relações de ajuda. É preciso permanecer nos laboratórios, nos corredores, nas salas dos docentes, na biblioteca, nos balcões de secretarias, nos intervalos, nas entradas e nas saídas dos acadêmicos, o que não seria possível em raras e rápidas “visitas”.

O aspecto físico tem causado grande impacto nas comissões e o fato é tão óbvio, que os órgãos de decisão têm investido muito mais em prédios suntuosos do que em recursos humanos, quando deveria ser o contrário, já que é destes que se cobra qualidade e quando ela não vem, as ameaças de demissão desestabilizam ainda mais o processo de ensino, com repercussões na aprendizagem e prejuízos irreversíveis à formação dos alunos.

A avaliação institucional fragmentada e comandada de cima para baixo ou de baixo para cima, que deixa setores importantes de lado, com predominância da unilateralidade são equivocadas e não podem servir de parâmetro para decisões radicais por depor contra a própria qualidade e credibilidade institucional. A cultura de avaliação é tão incipiente que raramente o tema é discutido e aprofundado, deixando passar brancas disparidades prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem responsável pelo crescimento e desenvolvimento institucional, como por exemplo, investimentos equivocados. A falta de espaço para um aprofundamento de conhecimento sobre o assunto também leva docente a formas equivocadas de avaliação, comportando-se ora tradicionalmente, com alto grau de rigidez, ora de forma “progressista” demais (*laissez faire*), onde não existem critérios ou padrões, sejam eles quantitativos ou qualitativos. As deficiências na elaboração de avaliações são visíveis e distorcem resultados.

Os órgãos decisórios não tendo acesso a dados e informações fidedignos, decidem sobre assuntos periféricos, deixando de lado decisões essenciais para o bom trabalho e “qualidade” desejável.



Do ponto de vista funcional, as intervenções do Ministério têm sido positivas nos casos onde há interesse em transformar a instituição qualitativamente. Nessas, os dados apresentados ao MEC são reais e é criada a possibilidade de orientação para melhoria do processo educacional. O trabalho do Ministério tem outro lado positivo que é o de mexer com a rotina institucional. Mas por ser momentâneo não se reverte em produtividade e mudanças substanciais. A situação é ilustrada, quando a cada visita programada pelas equipes de especialistas do Ministério à instituição, esta mobiliza-se para atender as exigências. Como o aluno que se prepara para a prova na véspera, ou o prefeito que enfeita e embeleza a cidade nas semanas que antecedem o aniversário, as instituições também procuram deixar tudo bonito e perfeito. Depois volta a rotina até que outra “visita” aconteça. A cidade e a instituição voltam ao esquecimento e abandono. Junte-se a isso as forças políticas que atuam de forma avassaladora para dourar as ferragens mediante caça a votos e reeleições.

Os padrões colocados, através de formulários são facilmente preenchidos e as instituições ficam à vontade para acreditar que algo possa acontecer, pois, os alunos, os mais prejudicados, em muitos casos, acabam por salvar instituições por conta do direito social.

Observações minuciosas indicaram para a necessidade de um *endurecimento* por parte dos órgãos superiores, responsáveis diretos pela realidade educacional no país. Neles encontram-se as decisões quanto às autorizações, aprovações e credenciamentos de cursos e instituições. Esse *endurecimento* também deve acontecer no interior das instituições, nas salas de aula com os alunos. Não se trata de polarizar a questão da avaliação como terrorismo entre os acadêmicos, mas polarizar o ensino, centrando atenção no seu despertar para o conhecimento, demonstrando as vantagens de ser um profissional preparado e atualizado.

A sociedade ao financiar as instituições públicas e o cidadão ao pagar pela “segunda vez” as instituições privadas estão a exigir um órgão que defenda seus direitos quanto a um ensino de qualidade, mesmo não sendo para todos. A referência “segunda vez” cabe no contexto, tendo em vista que a falta de

vagas nas instituições oficiais obrigam os que nela não entram a pagarem além dos impostos (que financiam as oficiais), pagarem novamente, no setor privado, por uma educação cujo direito lhe foi negado.

Uma verificação minuciosa pelas Comissões de Avaliação poderia comprovar o óbvio: salas mal equipadas, com alunos “amontoados”, condições não desejáveis de atendimento, prédios mal projetados. Poderia observar ainda, em nome da autonomia, a falta de planejamento na criação de cursos, que depõe contra a qualificação e bom desempenho profissional dos egressos; as minguadas aulas de laboratório que servem a uma quantidade de alunos não compatível com as necessidades de uma boa formação; as bibliotecas que demoram a ser atualizadas por existirem “outras coisas” mais importantes que a aquisição de livros, em número pequeno para atender a demanda.

Essas críticas em um momento onde a tecnologia vem dando conta de uma série de situações, como acesso ao conhecimento, diminuição de espaços e equipamentos avançados no campo educacional, poderiam parecer elementares. Mas, embora exista tecnologia avançada para auxiliar o professor em suas aulas e atividades, com atendimento simultâneo a um número elevado de alunos, ela não se encontra disponível como pode ser observado na instituição. Quando os equipamentos existem, não estão disponíveis a todos os usuários, ocorrendo ainda casos em que não são utilizados por falta de conhecimento dos profissionais. Ora há uma disputa por esse equipamento, ora seu empoeiramento por falta de uso. No primeiro caso, os que não o conseguem ministram as aulas gritando (ausência de microfones) em salas com elevado número de alunos, onde a prática de técnicas diversificadas fica inviável.

O tradicional é colocado na prática, mas piorado, pois as salas são mal ventiladas, mal iluminadas, com quadros verdes péssimos (em que pese a quase extinção desse recurso) ainda bastante utilizado pelos docentes nos encontros com os alunos.

As sugestões não são acatadas, com risco de demissão, se as reivindicações persistirem. Quando não, são ventiladores que falam mais alto que o docente, ou emudecem, deixando todos estressados com o calor. A incoerência é



tanta que existem salas com ar condicionado, mas que não pode ser utilizado, pois a cortina precisa ficar fechada para que a lousa possa ser utilizada. Coisas simples de resolver, mas que não são resolvidas, arrastando-se anos e anos em prejuízo do ensino e da aprendizagem.

A avaliação institucional, embora pareça incoerente, passa pelas condições oferecidas, até certo ponto consideradas insignificantes, mas também pela valorização do profissional da educação.

Na rotina universitária, é comum ver a “instituição” crescer, quando as coisas vão bem, reforçando o conceito de sociedade “partícula” nos termos colocados por GARDNER (1996). Quando as coisas não vão bem, por exemplo, quando os índices não são alcançados no ENC, quem cresce é o “professor”, fazendo desaparecer a responsabilidade institucional. A responsabilidade cai nos docentes, não se fazendo menção, com raras exceções, aos demais fatores institucionais que contribuem para o fracasso dos alunos. Na vertente do fracasso, não são computadas as decisões equivocadas não condizentes com as reais necessidades solicitadas por docentes e discentes, por coordenadores e representantes nos colegiados.

As decisões quando tomadas ocorrem tardiamente, sem o suporte das equipes de trabalho, de forma solitária, quando as soluções paliativas e momentâneas já foram dadas aos problemas. São remendos que pela descontinuidade e perenidade tornam-se inconsistentes para o trabalho institucional.

A avaliação tem sentido quando os resultados são analisados e as decisões são tomadas de maneira rápida, oferecendo indicadores para novas organizações do trabalho institucional.

Na sociedade contemporânea as decisões precisam ser rápidas, com base em informações fidedignas, tomadas em equipe e não apenas por um pequeno grupo de pessoas. Devem ser descentralizadas para maior rapidez nas soluções.

As instituições resistem ao trabalho participativo e visão global, optando por “estrelismos” e “autoritarismos”, interesses pessoais e políticos, que

deterioram o processo educacional e atrasam o relógio da competência e da qualidade.

Como consequência, o trabalho de gabinete distancia-se da realidade e da prática. Quando aliados à prática, o discurso é mais produtivo e os problemas são melhor visualizados.

Fazer discurso é uma coisa, assumir a educação de uma geração é outra bem diferente. Educar gerações é responsabilidade que quando não assumida pode colocar em risco o futuro da juventude e a própria cultura, destruindo tradições e colocando em cheque a história nacional.

Essas reflexões tentam fornecer dados considerados relevantes para a avaliação institucional. Contém dados resultantes das observações realizadas no dia a dia de instituições de ensino superior, em especial do caso estudado, extraídos da visão de docente, de administrador e de pesquisador, despercebidos por boa parte dos que nela transitam.

Embora pareça contraditória a crítica aos altos investimentos nos aspectos físicos, às condições de trabalho docente e atendimento ao aluno, funciona como alerta às autoridades educacionais no sentido de centrar a atenção aos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior. Coloca-se como suporte ao entendimento de que é preciso condições mínimas (recursos materiais) para que o processo educacional possa fluir uma vez que a valorização do profissional é condição "*sine qua non*" para que esse fluir se constitua em benefícios sociais.

As observações feitas tentam desvendar os bastidores institucionais, oferecendo uma radiografia, mesmo que em preto e branco, do funcionamento e das relações institucionais, contribuindo para que os órgãos superiores com poder de decisão possam, a partir de uma observação mais apurada, cooperar com a educação das novas gerações. Na tomada de decisão provocativa e arrojada está o marco de uma nova organização na Educação Superior e por consequência, na organização do trabalho acadêmico.

As contradições aparecem quando há exigência de qualidade sem oferecimento de condições materiais e humanas como: exigência de docentes



titulados, quando há falta de cursos de qualidade que possam suprir as necessidades demandadas; cobrança de qualidade de aprendizagem, quando não há um critério para entrada e ocupação de vagas nas instituições privadas; exigência de “qualidade” em classes com excesso de alunos; cobrança de qualidade, quando não há equipamentos suficientes; salas não adequadas; remuneração baixa dos profissionais, obrigando-os a exercerem várias atividades ao mesmo tempo; jornada de trabalho não instituída e laboratórios insuficientes, dentre outros. Junte-se a isso a falta de entusiasmo de jovens e docentes quanto às perspectivas futuras, o nível de ansiedade sempre elevado e a sensação de fracasso irradiada, até mesmo de forma inconsciente aos jovens.

A questão da qualidade esbarra ainda na definição de conteúdos para o ENC de cima para baixo, quando há uma margem de liberdade para a organização curricular pela instituição, o que caracteriza uma contradição.

Uma melhor explicitação do conceito de qualidade facilitaria a formação de uma cultura capaz de concretizar os objetivos nacionais.

A qualidade é ponto nuclear da avaliação institucional. “Refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema de valores dos grupos humanos” (Dias Sobrinho, 1996, p. 22), e tem seu alicerce em critérios com bases essencialmente humanas.

Estudar melhor as instituições bem sucedidas nos ENC é um caminho para se conhecer os dados relevantes e as características presentes que fazem a diferença, mas não garantem sucesso, pois é a combinação dos elementos institucionais que caracteriza a sua personalidade.

As avaliações em direção à “qualidade” exigem maior dedicação por parte de acadêmicos e docentes. O acompanhamento e persistência, são comportamentos que devem fazer parte da vida acadêmica. As necessidades precisam ser realizadas não apenas quando ocorrem as visitas dos representantes do MEC, mas sempre que elas se apresentam. O trabalho deve ser conjunto em direção aos objetivos propostos.



A quantidade não pode abrir mão da qualidade assim como o aumento de temperatura da água (quantidade) não tem como abrir mão de sua transformação em vapor (qualidade) ao atingir cem graus centígrados.

Nas avaliações das equipes do Ministério, são utilizados critérios únicos para realidades diferentes, quando a própria legislação reconhece diferenças relacionadas à organização curricular (liberdade institucional), titulação (poucos profissionais com titulação - em algumas áreas, simplesmente não existem), dedicação de docentes e produção científica (não existem jornadas que dêem condições para a pesquisa), experiência docente, dentre outras. As características peculiares das instituições em um país onde apenas uma minoria tem acesso ao ensino superior em instituições oficiais, onde a seleção é feita pelo número mínimo de vagas, deixando muitos jovens competentes de fora, que felizmente podem contar com vagas nas instituições privadas, retratam a realidade do Ensino Superior.

A qualidade de ensino esbarra em problemas mais críticos que não se resolvem em prazos curtos, sem mudanças estruturais profundas na Educação Básica. As questões levantadas são muitas: Que escola queremos? Qual o plano real de melhoria pretendido pelo Ministério? Que qualidade é essa que todos almejam, mas nem todos logram atingir?

Para as equipes do Ministério que avaliam as instituições, a tarefa também não é das mais fáceis. Segundo Carlos Olivares Faúndez (1999), consultor em Gestão e Avaliação Universitária,

“em algunas oportunidades, el proceso de evaluación externa se da en condiciones un tanto dificultosas, cuando los pares evaluadores son percibidos como fiscalizadores y no como personas que tienen como propósito contribuir con su opinión informada al mejoramiento de la institución. Esto obedece a lo menos a tres situaciones que he podido apreciar;

a) cuando los actores institucionales son autoreferentes em extremo y se consideran totalmente exitosos y competentes, por lo que perciben cualquier opinión externa como una intromisión inaceptable;

b) cuando se pretende instrumentalizar la opinión de los pares evaluadores, a fin que se pronuncien a favor de determinada concepción o acción de um grupo determinado del conglomerado universitario, em desmedro de outro y;

c) cuando no se comprende bien el papel de los pares evaluadores y solo se espera que refrenden sin mayor análisis lo detectado por ellos.”

Isso fica claro quando as instituições tentam de tudo para agradar aos avaliadores e omitem problemas por considerá-los como fiscalizadores e não como orientadores que podem auxiliar com sugestões para a melhoria institucional. É comum ainda a não aceitação de opiniões, pois para boa parte dos administradores, eles têm competência suficiente para decidir e resolver os problemas.

Outra percepção do autor tem ressonância nos discursos preparados para convencer os avaliadores sobre concepções e ações de determinados grupos, assim como de esperar que os avaliadores ao não serem bem compreendidos quanto ao seu papel, referendem as ações institucionais sem muita análise.

Colocar a verdade institucional, sem medos, constitui-se na condição que poderá levar à suposta qualidade possível esperada. Qualidade que depende da credibilidade e postura dos atores da universidade quanto à avaliação interna e dos órgãos responsáveis pela avaliação externa das instituições em seus vários níveis.

3.3. DISTORÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS.

O processo de avaliação, seja ele institucional ou parcial, apresenta distorções quando não discutido e ao constituir-se em assunto de domínio de poucos. Quando instrumentos são aplicados de forma fragmentada, sem o conhecimento dos sujeitos, sem uma consistência teórica que deixe claro objetivos e critérios, ou quando não está delineada a filosofia da proposta pedagógica da

instituição, os resultados podem ter consequências. Essas distorções puderam ser comprovadas na instituição em questão.

Os resultados tiveram consequências de ordem sociológica, psicológica e trabalhista, dentre outras. Em alguns casos resultaram em desânimo, criando sentimentos de fracasso e incompetência, gerando revolta pela forma como as decisões são tomadas. Não se trata de querer que as instituições mantenham, em seus quadros, profissionais que não atendam a sua filosofia de trabalho, mas é preciso, que antes essa filosofia seja colocada de forma clara aos seus profissionais. Assim como a filosofia, o processo de avaliação também deve ser exaustivamente discutido, sendo definidas as suas diretrizes em conjunto, para que todos possam, inclusive auto-avaliar-se, tendo a idéia de sua performance em relação às expectativas da instituição. A questão da qualidade e competência aparecem de forma subjetiva, quando profissionais trabalham com sucesso em algumas instituições, sendo taxados em outras como incompetentes e fracassados. Questionar a forma de avaliação, quem está sendo ouvido nesse processo, a credibilidade da equipe de avaliação dentre outros, parece fundamental para evitar decisões de consequências negativas. A forma como os profissionais são tratados, nesse momento, também tem peso. Receber uma demissão por meio de telegrama, ou não ser informado sobre os motivos da demissão, cria um sentimento de frustração com consequências psicológicas de difícil superação.

A introdução do Exame Nacional e avaliação dos cursos desde 1996, cuja filosofia está em estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, encontra-se atrelada à qualificação dos docentes que atuam no ensino em nível superior. A qualificação de docentes como indicador de qualidade na avaliação institucional, tende a melhorar o desempenho dos acadêmicos, estimulando instituições a implementarem programas de capacitação docente. A não existência de programas de capacitação docente ou programas criados, mas não instituídos, dificulta o trabalho coletivo necessário ao desenvolvimento de programas avaliativos. Existem instituições que preferem o caminho mais fácil - a demissão - prejudicando o trabalho institucional, gerando



insatisfação e criando níveis de tensão e ansiedade nos profissionais, que sentem-se como se fossem o próximo a ser descartado.

Os depoimentos a seguir tentam ilustrar a afirmação anterior. O primeiro refere-se a profissional demitido em outra instituição de ensino e admitido na instituição objeto do presente estudo. O segundo, a profissional demitido na instituição objeto de estudo e admitido em outra instituição.

(S.M.C. M., 35) – conta que “em dezembro de 1997, recém chegada do 49º Congresso Brasileiro de Enfermagem, em Belo Horizonte, onde apresentara trabalho de pesquisa realizado em conjunto com os alunos do 3º ano da graduação em Enfermagem, retomou suas atividades normais na instituição de ensino superior onde trabalhava, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

O trabalho continuou com novas idéias, novos sonhos e a alegria de estar meio a uma juventude cheia de vida e sedenta de outras realizações fazia com que se sentisse estimulada para novas participações. Nos dias seguintes retomara a prestação de assistência em uma Unidade Básica de Saúde conveniada com a instituição, para servir de campo para o estágio dos alunos.

Encontrava-se na Unidade prestando assistência à população quando recebeu um telefonema solicitando sua presença na instituição.

Ao ser indagada, a secretária apenas disse que deveria comparecer na instituição pois a direção desejava lhe falar. Deixou algumas pessoas que aguardavam assistência, inclusive crianças e dirigiu-se à instituição para falar com a direção. No caminho pensava sobre o que a direção poderia querer, pois ela e o diretor nunca haviam trocado palavras que não fossem de cumprimentos de rotina. Chegou na instituição e esperou um bom pedaço para ser atendida. Em seguida chegaram o diretor, a coordenadora do curso de enfermagem e o coordenador dos cursos noturnos. O curso de enfermagem é diurno. Os três sentaram-se ao seu lado, mas apenas o diretor comunicou-se dizendo que

“no decorrer do ano haviam ocorrido alguns problemas entre discentes e docentes e em reunião ficara decidido que todos os professores envolvidos seriam demitidos, e que estava incluída na lista de demissões”.

Levou um susto, olhou para os três e disse que não estava entendendo sobre o que estavam falando. Então

disseram novamente que estava sendo demitida". Retrucou perguntando o que estava acontecendo e que problemas eram aqueles, sobre os quais não fora comunicada.

Há nove anos trabalhava na instituição. Já fora coordenadora, chefe de departamento e as direções anteriores nunca haviam se queixado quanto ao seu trabalho. Solicitou explicações, sem obtê-las. Continuou dizendo que nunca fora avaliada, e tampouco foram avaliados os benefícios que docentes e alunos haviam trazido e estavam trazendo para a instituição. Simplesmente foi ignorada, não foi ouvida, ou esclarecida sobre os motivos da decisão. Disseram apenas que já estava decidido e que nada mais havia a dizer. Levantaram-se e deixaram-na sozinha totalmente apavorada, pois dependia do emprego e amava o que fazia. Não estava ali por acaso. Havia escolhido estar ali e sentia-se realizada, realizando também os alunos. Não se conteve e chorou. Tentou perguntar aos colegas o que estava acontecendo mas ninguém soube responder. Os colegas começaram a preocupar-se pois segundo a direção outros profissionais seriam demitidos.

Ainda inconformada pediu uma reunião com o chefe de departamento, coordenadora e direção para saber o motivo da demissão. Não conseguiu, todos se recusaram em fazer a reunião.

Diante disso, passou a refletir e ao refletir começou a entender tramas políticas até então não percebidas. Alguém precisava sair para que amigos do rei pudessem ser colocados, pois eles não questionariam falhas e deixariam o barco correr. Entendeu muitas coisas, mas precisava reagir. Sentia-se triste pois como ex-aluna, por seus méritos, havia sido convidada para fazer parte do quadro docente e agora estava sendo humilhada.

Confessa que foi um final de ano triste, não pela demissão, mas pela forma como foi tratada. Até hoje não sabe as causas de sua demissão.

Continua explicando que não tem coragem de ir à instituição, pois se sente magoada demais para fazê-lo.

Em 1998, trabalhou em outra instituição no curso de enfermagem de nível médio. Em 1999, ingressou no Curso de Mestrado na área de enfermagem em São Paulo, onde está cursando pós-graduação, em direção à realização de seus sonhos. Hoje trabalha em outra instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo e faz seu trabalho com dedicação e entusiasmo.

Nos nove anos de docente na instituição que a demitiu, nunca ouviu falar em avaliação docente. Se ela existiu, e sua demissão ocorreu por conta dela, não pode concordar com sua forma. Nesse mesmo período, foram demitidos colegas mestres e

doutores, sem justificativa, pois em nenhum momento foram discutidos problemas institucionais e processos de avaliação.

Hoje está bem. Encontrou pessoas que souberam conversar, dialogar e ouvi-la. A equipe com a qual trabalha é unida havendo compreensão, dedicação e diálogo. Os problemas que surgem são discutidos, buscando-se soluções construtivas onde os caminhos destrutivos são descartados. (agosto/1999).

Trabalhando atualmente em outra instituição de ensino superior, a profissional foi avaliada pelos alunos como uma boa profissional, com bom desempenho na área onde atua. Realiza atividades reconhecidas como relevantes pela instituição.

Pode-se inferir então o aspecto subjetivo da avaliação já discutida por PERRENOUD (1994), pois a subjetividade faz parte das coisas humanas, embora a ciência auxilie nos cuidados com o excesso de subjetividade, evitando distorções tão prejudiciais.

Dialogar com o profissional, mostrar as diretrizes fundamentais da instituição, tratá-lo com dignidade, abrir espaço para estudo e discussões de assuntos de interesse, acreditando na sua capacidade de mudança, são alguns aspectos que podem evitar resultados tão desastrosos.

(L. A. H.) – diz em seu depoimento que “durante os anos de 1995 e 1996, recebeu diversas propostas de trabalho de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, não podendo aceitá-las devido compromissos já assumidos.

No ano de 1997, novamente convidado para ministrar aulas de Prática Profissional em Administração e Estágio Supervisionado na mesma instituição, aceitou. Com experiência na área foi muito bem aceito pelos alunos e pela instituição, recebendo elogios pela atividade desempenhada. Durante o processo de trabalho enfrentou problemas, dentre os quais rebeldia, inconstância às aulas e autoridade sobre o professor por pagarem o curso, considerados normais e perfeitamente superáveis.

A postura da direção, representada pela figura da diretora, sempre foi a de rebaixar o professor diante do aluno, dando-lhe razão, quaisquer que fossem as circunstâncias. Em situações de discussão entre professor e alunos procurava

interferir e resolver o problema, dando ao aluno a certeza de que ele seria preferido na instituição.

Em julho de 1998, período de férias, viajou para a Espanha a estudos. Ao retornar recebeu em sua residência um telegrama de demissão. Diante do fato, entrou em contato com a instituição para saber quais os motivos da demissão, pois assim poderia fazer uma auto análise e melhorar pontos negativos pessoais, caso eles existissem. Depois de várias tentativas para saber o motivo da demissão, até hoje desconhecido, aceitou assinar a rescisão do contrato, mesmo na ignorância.

A funcionária do Departamento de Trabalho disse que como estava em viagem não poderia ter recebido aviso prévio, e portanto poderia não aceitar a demissão e continuar recebendo sem assumir as aulas que já estavam sendo substituídas por outro docente.

Para não levar adiante essa história, que não ajudaria em nada, resolveu assinar a rescisão do contrato.

Foi a primeira demissão nos seus vinte e cinco anos de vida profissional, por isso merecia ser tratado de maneira a saber as causas da demissão.

Conclui dizendo que uma empresa que insiste em admitir um profissional durante dois anos, não deveria, em nome da ética, demiti-lo sem antes dialogar com ele.

Pelo fato de desejar continuar na profissão, resolveu não levar adiante a ação contra a instituição, que fatalmente o prejudicaria nas demais. (setembro/1999)

O “não levar adiante” deixa claro a dependência do profissional e a discriminação embutida nos seus sentimentos. A imposição e autoritarismo, o medo e temor do que poderá ocorrer, a insegurança em conseguir outro trabalho, acabam enfraquecendo-o. São essas as conseqüências que não refletidas pela instituição deixam marcas profundas na vida do profissional, que foi admitido, prestou serviços e acaba saindo magoado e frustrado, com uma sensação de fracasso difícil de ser superada.

Outros depoimentos poderiam ser acrescidos a estes, mas para o objetivo proposto, estes se apresentam como suficientes.

4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA CONCEPÇÃO DE “ESPIRALIDADE”.

4.1. RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS.

A instituição observada apresentou dificuldades quanto à implementação de um programa de avaliação institucional, percebida como uma ameaça que a deixa a mercê do julgamento e arbítrio do observador. Permeada por tensões próprias às organizações, não foi observado interesse em um trabalho com transparência total, onde falhas e desempenhos, tanto em nível individual como coletivo possam ser evidenciadas. *“Cada ator tem algo a esconder e algo a desvelar que sirva a seus interesses.”* (Perrenoud, 1994, p. 95-110). A substituição do termo “ator” por “instituição” caracterizou a realidade institucional.

Entendendo que o modo de funcionamento institucional só pode ser captado por observação de interação e representação dos envolvidos, no espaço de sua duração, o que caracteriza uma realidade em constante movimento, os resultados a seguir retratam o fruto das observações, sem a pretensão de considerá-lo pontual e definitivo. O que se pretende é deixar claro que a cada dia, a cada ano ou período, as interações e representações são ajustadas pelos atores da comunidade acadêmica em consonância com a realidade contextual. Isso significa que os resultados a seguir têm como base as observações realizadas no período de 1997 a 2000, podendo um novo estudo demonstrar interações e representações diferentes, resultantes de uma nova dinâmica, do desempenho de outros atores e realidade institucional.

- a) *A avaliação tanto do processo de ensino-aprendizagem como da instituição apresenta característica conservadora, observando-se o início de uma cultura de avaliação diagnóstica (voltada para a qualidade).*
- b) *Há uma preocupação latente em melhorar os indicadores de qualidade, embora ainda se faça uso de desvios em alguns casos, o que descaracteriza o alcance dos reais objetivos institucionais.*

- c) *Observa-se uma certa confusão quanto ao conceito de avaliação e verificação com dominância dos métodos quantitativos, de tendência tecnicista.*
- d) *Uma manifestação latente de "medo", decorrente do uso do poder avaliatório e intervenções políticas e não aceitação plena da aplicação de instrumentos de avaliação.*
- e) *Decisões desgarradas dos resultados, ainda que incipientes, entre as avaliações interna e externa.*
- f) *Avaliação com conotação de punição, tanto em relação ao aluno como ao docente, gerando certa insegurança e "medos".*
- g) *Avaliação não legitimada, prejudicando o trabalho institucional.*
- h) *Inexperiência quanto à autonomia na condução e funcionamento da instituição.*
- i) *Trabalho educacional submisso, onde o excedente é apropriado pela instituição como forma de exploração do trabalho.*
- j) *Avaliação institucional começa a fazer parte das discussões no âmbito global, com operacionalização ainda fragmentada.*
- k) *Não sistematização ou registros organizados do processo de avaliação assim como não discussão dos seus resultados para decisões e novas formas de organização do trabalho acadêmico.*
- l) *Polarização na avaliação de pessoas e não na instituição como um todo.*
- m) *Função da avaliação ainda se detém na classificação.*
- n) *Ausência de um núcleo de avaliação permanente para o desenvolvimento de um trabalho contínuo de cultura avaliativa e operacionalização do processo.*



- o) Questionamentos freqüentes da comunidade acadêmica relacionados às contradições do processo de avaliação quanto à qualidade de ensino.*
- p) Desperdício de tecnologia por falta de capacitação docente.*
- q) Apresentação de distorções pela não assimilação teórica do processo de avaliação tendo a vitimação como consequência.*

Os resultados emanados das observações possibilitaram maior compreensão do funcionamento de uma instituição superior e da complexidade do processo de avaliação institucional e contribuíram para concluir que além da importância da tomada de decisão como fator chave para mudanças, há necessidade de transformar a avaliação institucional de forma didática para maior compreensão acadêmica de sua dinâmica pela comunidade acadêmica, o que originou a construção de uma concepção, denominada, neste estudo, como “concepção de espiralidade”.

4.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA CONCEPÇÃO DE “ESPIRALIDADE”.

A instituição apresenta em sua globalidade, uma personalidade com a flexibilidade necessária às adaptações sociais, com um padrão de comportamento comum à convivência social e uma personalidade divergente, que a caracteriza como ser único resultante de uma dialética que a diferencia das demais instituições.

Mostra um movimento aerodinâmico que gesta determinado “produto”. O resultado da avaliação institucional constitui-se na peça essencial para intervenções positivas, direcionadas às transformações internas geradoras de “produtos” com qualidade cada vez melhor.

A engenharia tem feito conquistas extraordinárias no campo da genética, conquistas que ensejam um futuro sem muitas das anomalias e doenças



que atormentaram o homem por várias gerações. Quanto à educação, os avanços ainda são tímidos e os comportamentos ainda têm fortes laços com a educação do início do século passado. O estudo propiciou a construção de uma concepção de “espiralidade” processual que possibilita ao avaliador visualizar a instituição como um todo, assimilando a avaliação como processo contínuo com momentos próprios à sua efetivação. A detecção do momento em que a aprendizagem acontece e como ela acontece, resolveria um dos grandes problemas da educação: entender a mente humana. Saber onde intervir e como intervir constitui-se em um foco próprio ao campo da avaliação institucional. O intervir inclui dois campos: o do órgão de decisão quanto ao oferecimento das condições e o do órgão executor quanto ao desempenho dentro das condições oferecidas. As organizações de ensino superior (principalmente as privadas) têm, normalmente, um órgão financeiro que centraliza as decisões institucionais.

A centralização torna o processo de mudança lento e desestimula iniciativas em organizações tendentes ao autoritarismo, simpatizantes dos sistemas fechados de administração. Quanto mais descentralizado o sistema, maior o dinamismo e rapidez nas realizações e mudanças. Essa constatação é evidenciada pela resistência e dificuldades no levantamento e coleta de dados relacionados ao diagnóstico das condições e desenvolvimento institucional.

A equipe de avaliação não é bem aceita e os resultados não são considerados quando os interesses dos órgãos de decisão são incompatíveis com as necessidades reais evidenciadas pelo fluxo de informações extraído durante o processo de exposição da realidade institucional (auto avaliação). Quando realizada apenas para cumprir as exigências do Ministério, a avaliação perde o significado e a instituição a oportunidade de reorganizar o seu trabalho. A fidedignidade dos dados fica prejudicada quando o processo real de avaliação não é compreendido.

Por meio de estudos e observação sobre como a avaliação acontece nas instituições, participando das conseqüências decorrentes da aplicação de instrumentos variados e analisando a forma como a avaliação ocorre ficou evidente a ausência de discussões e de uma cultura sobre o processo de avaliação voltada para a qualidade. Esse comportamento institucional apresentou como

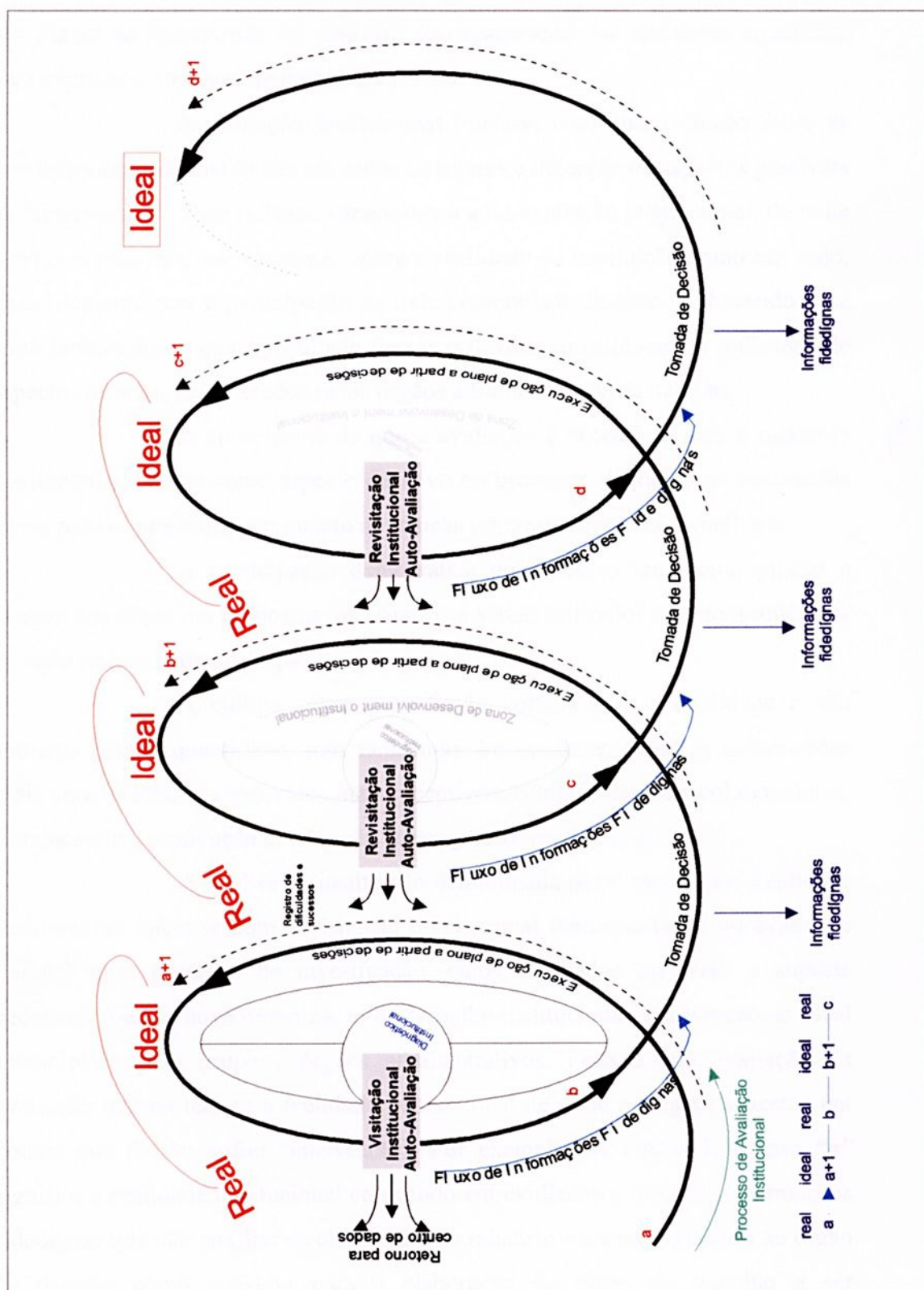
causas, além do “medo” da própria instituição em se apresentar como realmente é, o receio e ansiedade do objeto de avaliação e responsáveis. Os “melindres” e “estrelismos” são comportamentos “normais” nos meios institucionais, funcionando como freadores de um processo de avaliação em bases fidedignas.

Partindo dessa realidade, foi possível elaborar uma concepção de avaliação inspirada na tendência de organização desenvolvida por Piaget e de desenvolvimento nos termos de Vygotsky.

A primeira dificuldade encontrada foi exatamente a do problema cognitivo de nem sempre se conseguir colocar uma idéia de forma concreta para maior facilidade no processo de compreensão das relações cognitivas e ligações sinápticas responsáveis pela construção do conhecimento.

Assim como a psicologia do processamento de informação “ainda” não consegue transpor para o monitor de um computador, o desenho de uma “dor de dente” ou de um “mal estar súbito” próprio aos seres humanos, para que possa ser reproduzido e “introduzido” na máquina, a idéia de avaliação não conseguia ter a consistência e concreticidade necessárias para ser transposta no papel e demonstrada de forma clara e objetiva. Foi preciso um tempo de reflexão para que a possibilidade de tornar a idéia visível pudesse emergir. A idéia desenhou-se claramente, como se as estruturas, antes desorganizadas, passassem a ter uma organização própria, com as indicações necessárias ao processo idealizado. Essa organização teve como consequência a elaboração da *concepção de “espiralidade”* apresentada a seguir nas figuras 1, 2, 3 e 4.

Figura 1: Avaliação como processo de “espiralidade” - tomada de decisão e organização do trabalho institucional.



Na Figura 1 é possível a visualização da avaliação institucional como processo de tendência construtivista por meio da Reação Circular, utilizada por Piaget ao lançar mão do conceito de organização das estruturas cognitivas para explicar o processo de desenvolvimento.

A avaliação institucional inicia-se com uma reflexão sobre as condições reais da instituição em todos os setores e detecção de aspectos passíveis de “intervenção”. Essa reflexão caracteriza a auto-avaliação institucional, de onde emergem informações fidedignas sobre a realidade da instituição como um todo. Esse momento tem a participação de toda comunidade acadêmica, havendo uma conscientização de que o resultado dessas reflexões constitui-se em indicador de aspectos a serem considerados pelos órgãos administrativos de decisão.

A consciência de que a avaliação é necessária para a melhoria institucional, põe-se como aspecto decisivo no processo, deixando os envolvidos livres para se posicionarem quanto às críticas e sugestões para essa melhoria.

A participação democrática no processo tem como pilares a clareza dos objetivos propostos, os critérios a serem utilizados e as conseqüências de cada resultado da avaliação.

A cultura sobre a avaliação voltada para a qualidade e não somente para a quantidade, sem fantasmas ameaçadores, torna as informações mais verdadeiras, os envolvidos mais receptivos, comprometidos e colaboradores, fortalecendo a motivação em direção ao progresso institucional.

A análise da instituição denominada neste estudo por Realidade Institucional inicia-se com a visitação institucional (auto-avaliação ou avaliação interna) num processo de investigação, cujos resultados oferecem o suporte necessário para a nova organização do trabalho institucional, em direção ao ideal estabelecido pelo grupo e órgãos administrativos. Feita a auto-avaliação ou avaliação interna tem-se a realidade institucional de onde emergem aspectos em pontos que devem sofrer “intervenção”. Por exemplo, na Figura 1, a letra “a” significa a realidade institucional colocando em evidência o fluxo de informações fidedignas que vão auxiliar na elaboração do relatório a ser encaminhado ao órgão de decisão como subsídio para a elaboração do plano de trabalho a ser

desenvolvido. A execução desse plano constitui-se no momento de nova organização institucional e no caminho para se chegar à instituição ideal e alcançar os objetivos traçados para sua melhoria, por meio do saneamento e solução dos problemas detectados. Desenvolvido o plano, resolvidos os problemas e corrigidas as distorções, chega-se ao ideal desejado, representado por " $a + 1$ ".

O " $a + 1$ " guarda na sua essência, além do ideal institucional atingido, a nova realidade a ser avaliada, representada por " b " – *momento da passagem de uma etapa para outra*. O processo tem continuidade, iniciando-se agora a (Re)visitação institucional " b ", com a análise da instituição, que oferece novo fluxo de informações da nova realidade, para que reflexões sejam feitas e outras decisões sejam tomadas, suscitando a elaboração de novo plano de trabalho a ser executado.

A Figura 1 mostra, sob forma de espiral, o princípio de continuidade do processo de avaliação onde:

" a " - constitui-se na Visitação e (Re)visitação institucional (auto avaliação ou avaliação interna), que representa a realidade institucional, culminando com o fluxo de informações caracterizado pela fidedignidade que serve como suporte para decisões em direção a uma nova organização. Sendo a instituição o campo onde o processo ocorre, o funcionamento diário, o registro de dificuldades e sucessos podem enriquecer os resultados da auto-avaliação no momento da elaboração do relatório para análise e decisão do órgão competente. Esse comportamento é que faz com que o diagnóstico esteja presente em todo o trabalho institucional "*in processo*". Qualquer mascaramento ou distorção no *fluxo de informações* nesse momento provocará novas distorções, colocando em risco a etapa seguinte e o processo como um todo.

Tomada de decisão – tem como base as informações contidas no relatório onde estão consubstanciadas as informações da visitação e (Re)visitação institucional global com estabelecimento de prioridades. Mediante relatório da equipe, o órgão de decisão decide sobre as ações a serem desencadeadas que serão incluídas no plano de ação a ser elaborado e executado (ponto de intervenção e nova organização).

Elaboração e execução do plano de ação – inclui as decisões dos integrantes dos setores e decisões emanadas dos órgãos administrativos com base nas prioridades estabelecidas de forma criativa e produtiva. O plano de ação pode variar quanto ao prazo para sua execução, podendo haver dentro de um plano de ação, projetos de efeito mais rápido para solução de pequenos problemas. A elaboração do plano e projetos torna-se obrigatório, quando o desejo é o de resolver de fato as questões, que servem como indicadores e incomodadores da equipe, não permitindo o esquecimento deste ou daquele aspecto, objeto da intervenção. Esse momento caracteriza-se pela utilização de procedimentos e metodologias adequadas ao objeto de avaliação.

“a + 1” – constitui-se no momento da realização, isto é, quando as distorções foram corrigidas e pontos problemáticos foram resolvidos, elevando a instituição para um novo patamar, sempre superior ao anterior. Esse patamar é o ponto idealizado ao serem estabelecidas as prioridades contidas no plano de ação (Resultados do plano de ação executado).

“b” - significa que **“a + 1”** já não é mais suficiente para dar conta dos problemas posteriores à execução do plano



e organização atual, havendo necessidade de novas intervenções surgidas na instituição dentro desse novo patamar, transformado agora em outra realidade a ser analisada.

O processo caracteriza-se pelo aperfeiçoamento constante que assegura qualidade cada vez melhor à instituição em todos os setores que somados e interligados resultam na melhoria global da instituição. Podem ocorrer momentos de estabilização, considerados como pouco saudáveis em se tratando de instituição educacional.

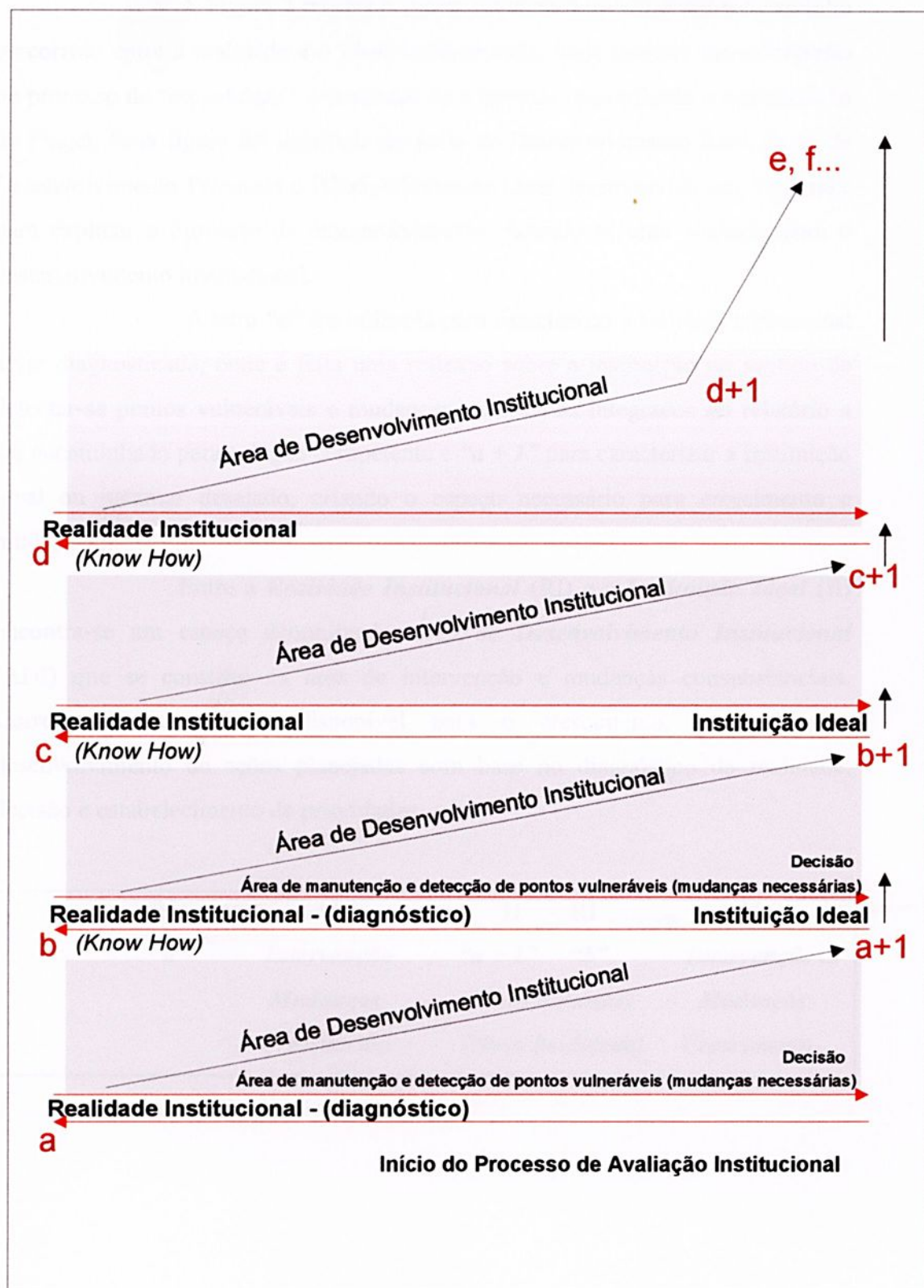
Em síntese tem-se:

"a" → "a + 1" → "b" → "b + 1" → Infinitamente

Observe-se que o processo pode sofrer desvios, quando não há transparência nas informações e resultado de observações, em que o "medo" e a "ansiedade" podem ser camuflados.

Importante considerar que "a", "b", "c",..... não são necessariamente inclusivos de forma plena, lembrando, de certa maneira, o conceito de "majorância" desenvolvido por Piaget.

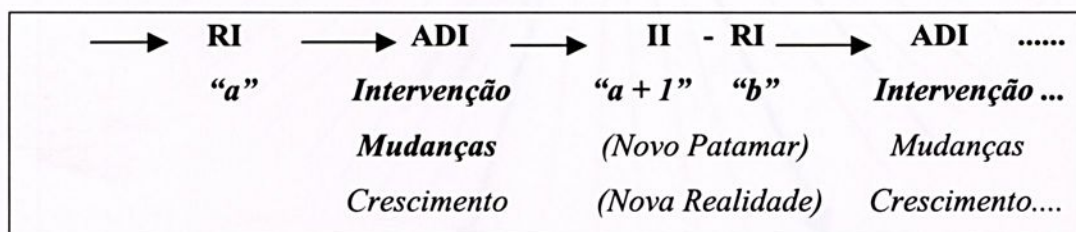
Figura 2: Avaliação como processo contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional: o caminho entre a realidade e o ideal e entre o ideal e a realidade.



A Figura 2 mostra o desenvolvimento institucional e o caminho percorrido entre a realidade e o ideal institucionais, onde poderia ser sobreposto no processo de “espiralidade”, o processo de adaptação, assimilação e acomodação de Piaget. Essa figura foi inspirada na idéia de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Desenvolvimento Ideal desenvolvida por Vygotsky para explicar o processo de desenvolvimento, fazendo-se uma analogia com o desenvolvimento institucional.

A letra “*a*” foi utilizada para caracterizar a realidade institucional a ser diagnosticada, onde é feita uma reflexão sobre a instituição no sentido de detectar-se pontos vulneráveis e mudanças necessárias integrados ao relatório a ser encaminhado para o órgão competente e “*a + 1*” para caracterizar a instituição ideal ou patamar desejado, criando o espaço necessário para crescimento e mudanças.

Entre a *Realidade Institucional* (RI) e a *Instituição Ideal* (II) encontra-se um espaço denominado *Área de Desenvolvimento Institucional* (ADI) que se constitui na área de intervenção e mudanças consubstanciais. Corresponde ao espaço disponível para o crescimento, possível pelo desenvolvimento de ações planejadas com base no diagnóstico da realidade, decisão e estabelecimento de prioridades.



A Figura 3 focaliza o processo de avaliação interna, retratando a realidade dos setores de uma instituição, objeto da avaliação e suas ramificações. Constitui-se em etapa importante do processo. É o momento de visitação e (Re)visitação institucional e de coleta de dados a partir de procedimentos metodológicos fidedignos.

O diagnóstico (“a”) mencionado na Figura 1 e 2 têm na avaliação interna o campo especificado na Figura 3. Por exemplo, uma instituição inclui uma área administrativa e outra pedagógica desdobrada nos diversos setores que as compõem. Cada um dos setores procede a auto avaliação em suas várias ramificações consolidando a realidade do referido setor na instituição. As realidades resultantes por setor podem ser comparadas entre si, estabelecendo interações e ações necessárias à melhoria dos vários setores, condicionadas em relatórios a serem consolidados em um único relatório para encaminhamento ao órgão de decisão e divulgação junto à comunidade acadêmica.

O acompanhamento do processo pela comunidade acadêmica auxilia no desenvolvimento das ações e pressão para mudanças. O processo é divulgado em todas as suas etapas possibilitando participações, opiniões e sugestões da comunidade, básicas para nova organização da instituição. Esse espaço crítico é o responsável para o aperfeiçoamento do processo nas próximas etapas. A divulgação é fundamental para a credibilidade do processo de avaliação e captação de idéias inovadoras para soluções compartilhadas.



A Figura 4, constitui-se na apresentação da avaliação externa caracterizada pela própria vida institucional. É na comunidade externa que os resultados (produtos) institucionais são aprovados ou não, que é demonstrada em última análise a sua qualidade. Por exemplo, um profissional credenciado por uma instituição é o resultado dela e sua atuação no mercado de trabalho refletirá, de certa forma a qualidade do trabalho da instituição que o credenciou. Outros fatores podem intervir nesse sucesso, explicando a função da universidade em ir além e não estar presa apenas à formação profissional do estudante. O ENC pode ser considerado como uma avaliação externa com abrangência que excede à formação profissional sistemática.

Se o profissional for bem sucedido ele será um marketing positivo da instituição. Se seu trabalho for bem aceito pela sociedade, depreende-se que a instituição desenvolveu um bom trabalho, caso contrário, a mesma será responsabilizada por sua formação e o marketing será negativo.

A figura demonstra saída de produto e entrada de informações em um processo ora de reciprocidade, ora de contraditoriedade, sobre a ação desse produto na sociedade. São os profissionais e acadêmicos os responsáveis diretos pela divulgação e marketing do trabalho institucional a ser avaliado pela sociedade.

Quando o MEC, por meio dos Exames Nacionais de Curso e outros indicadores de qualidade como titulação dos docentes, programas de pesquisa e de extensão, atividades de ensino, laboratórios e equipamentos, biblioteca e acervo, jornada de trabalho e condições financeiras da instituição, dentre outros, avalia a instituição, está oferecendo contribuição para a melhoria da instituição como um todo para a sociedade, transformando-se em "*órgão orientador*" de novas formas de organização no trabalho institucional, assim como possibilita reflexões em direção às decisões importantes para a saúde institucional.

São muitos os pontos institucionais suscetíveis de intervenção em direção a melhoria do ensino superior. Como exemplo, tomando-se por base o Ensino, tem-se o nível de Graduação e de Pós-Graduação. Cada nível desdobra-se



em Ensino, Pesquisa e Extensão. Dentro do Ensino, Pesquisa e Extensão existem outros desdobramentos, tornando o funcionamento dessa área institucional, cada vez mais transparente. A transparência facilita o processo de intervenção e, portanto, oferece condições favoráveis à melhoria do trabalho nesse setor, por meio de novas organizações.



CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.

Os resultados das observações que permitiram a concretização do presente trabalho de pesquisa, além da construção de uma concepção de espiralidade da avaliação institucional, possibilitaram a apresentação de algumas considerações interessantes, extraídas de uma reflexão sobre aspectos, que por mais óbvios que possam parecer, escapam ao olhar dos atores que atuam na instituição.

Permitem comprovar a tese inicial de que há uma relação direta entre os resultados da avaliação institucional, a tomada de decisão e a organização do trabalho acadêmico. O desvio de investimentos com base em decisões desgarradas das reais necessidades da instituição indicadas pela avaliação evidenciaram essa relação. Embora houvesse uma avaliação realizada em 1996 indicando prioridades que dependiam de decisões, as decisões tomadas não levaram em conta as necessidades apontadas como prioridades. Esse comportamento não permitiu as mudanças necessárias à organização do trabalho acadêmico obstruindo canais em direção às melhorias e avanços institucionais desejáveis.

A ausência de um Projeto que contemplasse a avaliação como elemento norteador do comportamento institucional e de um espaço para discussão e desenvolvimento de um programa de avaliação não permitiram à comunidade acadêmica, um envolvimento capaz de exigir decisões e resultados mais significativos.

Os receios apresentaram-se de maneira marcante pois a avaliação ainda é considerada como punição e não como elemento educativo. A tendência conservadora voltada para a exclusão e não para a inclusão considerada como regra na sociedade capitalista, apresentou-se no cenário da instituição estudada. A submissão do trabalho educacional a interesses dos mais diversos esteve presente prejudicando sobremaneira o alcance dos verdadeiros objetivos institucionais.

Outro aspecto interessante foi a verificação de que a avaliação apresenta-se de forma latente e não manifesta, ou seja, o que é declarado não condiz com a realidade. Muitos dos atores têm consciência das necessidades e sabem o que precisa ser feito mas não declaram por motivos óbvios. Essa omissão esbarra na fidedignidade dos dados e método utilizado colocando em risco a legitimidade institucional. Com a legitimidade comprometida, o processo de ensino/aprendizagem também fica comprometido trazendo consequências danosas à qualidade de ensino, da aprendizagem e do próprio desempenho dos profissionais.

A conclusão que se chega é a de que toda mudança tem como base a avaliação e quanto mais precisa for a avaliação maior a certeza dos resultados serem positivos. Como os resultados são utilizados por pessoas com poder de decisão ocorre uma dependência das pessoas sobre o que fazer com os resultados.

Os resultados da avaliação alicerçam planejamentos e projetos realistas, possibilitando decisões mais acertadas. Não há como desvincular a avaliação do seu enfoque educacional constitutivo, marcada pela criatividade e individualidade.

Por sua propriedade dinâmica, por estar sempre no tempo presente e pelo seu teor construtivo recebeu, neste estudo, a denominação de espiralidade que lhe concede a característica própria aos sistemas abertos.

A dialética apresenta-se como o método mais adequado ao processo de avaliação pelo seu caráter investigativo e instigante. A subjetividade implícita faz da avaliação um processo híbrido de função quantitativa e qualitativa, com predominância desta no mundo contemporâneo.

A conclusão extraída depois dos estudos realizados é de que não há como lidar com a avaliação sem considerar o aspecto educativo, político e social, por se constituírem nos elementos constitutivos do processo de avaliar.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M.E.D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*. v.49, p.51-4, 1984.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALZAN, N.C., SOBRINHO, J.D. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAUDELLOT, C.H., ESTABLET, R. *La escuela capitalista en francia*. Barcelona: Siglo veintiuno, 1976.
- BLOOM, B.S., HASTING, J.T., MADAUS, G.F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BLOOM, B.S., HASTING, J.T., MADAUS, G.F. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BOGDAN, R C., BIRTEN, S.K. *Qualitative research for education: introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRAVERMAN, H.. *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BRITO, M.R.F. *Uma análise fenomenológica da avaliação*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CASAGRANDE, L.D.R. Avaliação do processo ensino aprendizagem: algumas questões a procura de respostas. In: ENCONTRO SETORIAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP, 1, Águas de Lindóia, SP, 1995. *Anais*. p.60-8.
- CARVALHO, M.L.R.S. O problema da referência na avaliação educacional. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, v.8, n.1, p.27-38.1982.
- D'ANTOLA, A.R. *A observação na avaliação escolar: um estudo experimental*. Rio Claro, 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.



- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DENNETT, D.C. *Kinds of minds: toward na understanding of consciousness*. New York: Banc Books, 1996.
- DINIZ, T. *Sistema de avaliação e aprendizagem*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília: Comissão Nacional de Avaliação, 1993.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. In: *Coleção Educação Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUPUY, J.P. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: EDUNESP, 1996.
- EPSTEIN, I. (org.). *Cibernética e comunicação*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.
- EPSTEIN, I. *Teoria da informação*. São Paulo: Ática, 1986.
- ESCUADERO, T. "Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad". *Investigación Educativa*, v.13, p.93-112, 1989.
- FAÚNDEZ, C.O. . Hacia la creacion de uma cultura de la avaluación como garantia de calidad de las universidades. In: *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. v.4, n.1, 1999.
- FRANCO, L.A.C.. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FRANCO, M.L.P.B. Pressupostos epistemológicos de avaliação educacional. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (São Paulo)*, v.74, 1990.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GARDNER, H. *A redescoberta da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



- GENTILI, P.A.A., SILVA, T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 204p.
- GIMENO, J. S. El curriculum avaluado. In: *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Morato, 1988.
- GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. In. Coleção Polêmica de Nosso Tempo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOLDBERG, M.A.A. A avaliação pode ser uma arma? *Educação e Avaliação (São Paulo)*, v.1, p. 23-47, 1980.
- GONZALES, M.E.Q. et al. *Encontro com as ciências cognitivas*. 2.ed. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997.
- GRONLUND, N.E. *Measurement and avaluation in teaching*. Nova Iorque: Mcmillan, 1971.
- GRONLUND, N.E. *Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- GRONLUND, N.E. *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- GUTIERREZ, G.L. *Gestão comunicativa: maximizando criatividade e racionalidade: uma política de recursos humanos a partir da teoria de Habermas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- HOFFMANN, J.M.L. Avaliação e construção do conhecimento. *Educação e Realidade (Porto Alegre)*, v.16, n.2, p.53-58, 1991.
- HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação - mito & desafio: uma nova perspectiva construtivista*. 4.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LATERZA, L.B.M. Avaliação e o sistema educacional. *Educação e Avaliação (São Paulo)*, v.1, p.62-68, 1980.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOFFREDI, L.E. *Paradigma de orientação educacional: baseado no modelo de relação de ajuda de Carkhuff*. 3.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.



- LUCKESI, C.C. Avaliação escolar: para além do autoritarismo. *Ande*, n.10, p.47-51, n.11, p.47-49, 1986.
- LUCKESI, C.C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional (Rio de Janeiro)*, v.20, n.101, p. 82-93, 1991.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 180 p.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LÜDKE, M. *O processo de avaliação dentro da escola*. Rio de Janeiro: INEP/FINEP/CNPq, 1989.
- MAGER, R.F. *Preparing objectives for programmed instruction*. São Francisco: Fearon, 1962.
- MAGER, R.F. *Objetivos para o ensino efetivo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Publicações Didáticas, 1974.
- MAGER, R.F. *Atitudes favoráveis ao ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- MARTINS, J. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, W.E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3.ed. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill do Brasil, 1980.
- MARTINS, J. Avaliação: seus meios e seus fins. *Educação e Avaliação (São Paulo)*, v.1., p.84-95, 1980.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v.1, t.1 e 2.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MATOS, M. H. S. *Avaliação da aprendizagem na escola pública de 1. Grau: da análise do discurso à análise da prática*. UNESP/SP., 1993. Dissertação de Mestrado.
- MC DONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. F. *Curriculum Theorizing*, 1985.



- MEDEIROS, E. B. de. *Provas objetivas: "técnicas de construção"*. 4 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- MEDIANO, Z. D. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação na educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MESSICK, R. G., PAIXÃO, L. e BASTOS, L. R. (Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MORA, J. J. *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Sec. General. Madrid, 1991.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NOE, Alberto. Globalização, Revolução Científico – Técnica e a Universidade. IN: *Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*. Ano 1, n. 1, julho. 1996.
- OLIVEIRA, M. K. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et all. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PENIAGO, M. C. Tafuri. Et alii. *Avaliação do rendimento escolar*. Minas Gerais: Universidade de Viçosa, 1979.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Fulgor, 1963. 192 p.
- POPHAM, W. J. *Como avaliar o ensino*. Trad. Luiz Cassemiro dos Santos. Porto Alegre: Globo, 1976.
- POPHAM, W. J. *Avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- RISTOFF, D. I. *Princípios do Programa de Avaliação Institucional*. Palestra apresentada no 1º Seminário Nacional do PAIUB, Universidade de Brasília, de 24 a 26 de agosto de 1994.



- RODRIGUEZ ARAUJO, Octavio. (1990). *Neoliberalismo, crisis y universidades en México*. Caracas, Nueva sociedad, 107: 145-153.
- ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico na economia da educação capitalista*. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).
- SAUL, A . M. *Avaliação emancipatória: um desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990 (Temas básicos de educação e ensino).
- SILVA JÚNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. (59): 73-76, nov. 86.
- SOUZA, S. J. e KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. (77). Maio. 1991.
- SOUZA, C. P. et al. *Avaliação do rendimento escolar*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2 ed. Portugal. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- SOARES, A . *O que são as ciências cognitivas*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1993.
- SOARES, M. B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação Institucional: integração e ação integradora. *Avaliação*. São Paulo: Campinas, v.2, n. 2, p. 19- 29, jun. 1997.
- TABA, H. *Elaboración del currículo: teoria y práctica*. Tradução: Rosa Albert. Buenos Aires: Troquel, 1974.



- TEDESCO, Juan Carlos. (1993). *Educación y sociedad em América Latina*. Buenos Aires, Tesis/Norma.
- TEJEDOR, F. J. T., BLANCO, L. S. La evaluación institucional en el ambito universitario. *Avaliação*. São Paulo: Campinas, v. 2, n. 2, jun. 1997.
- THIOLLENT, M. J. M. Reflexões sobre a avaliação e valorização do conhecimento. *Marco*, São Paulo, n. 1, p. 45-57, 1977.
- THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (49): 45-50. Maio, 1984.
- THORNDIKE, E. L., HAGEN, E. *Measurement and evaluation in psychology and education*. N.Y: John Wiley and Sens, 1960.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 3 ed. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.
- TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. 4v., v.2: Referências bibliográficas.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. 4v., v.3: Preparação e revisão de textos.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. 4v., v.4: Dissertações e teses – Do trabalho científico ao livro.
- VASCONCELOS, C. dos S. Avaliação escolar – perversão dos direitos humanos. *Rev. de Educação AEC*, Brasília, v. 19, n. 77, p. 53-72, out/dez. 1990.
- VASCONCELOS, C. dos S. *A avaliação – concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1992.



RESUMO

MANZANO, Encarnação. **Avaliação Institucional:** uma concepção de espiralidade. Marília, 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista de Marília.

A presente pesquisa teve como foco a análise da avaliação institucional com base em observações realizadas na prática e comportamento de uma Instituição de Ensino Superior situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no período de 1997 a 2000. A instituição é administrada por uma diretoria eleita entre os membros de um Conselho de Curadores formado por representantes dos diversos segmentos da sociedade. Administrativamente, caracteriza-se como instituição particular comunitária nos termos do Artigo 20 da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, jurisdicionada ao Sistema Federal de Ensino, nos termos do Artigo 16, da mesma lei.

A pesquisa teve como objetivo desenvolver, no meio institucional, uma nova visão do processo de avaliação e uma cultura capaz de assimilar a avaliação como processo integrado ao Projeto Institucional. Partiu da observação e análise do cotidiano da instituição, buscando aprofundar conhecimentos sobre sentimentos e concepções relacionadas à avaliação.

Inicialmente, o procedimento utilizado foi a revisão da literatura sobre a avaliação institucional e do processo de ensino aprendizagem, tomando, muitas vezes, como base o ensino fundamental e médio, em virtude da recente experiência de avaliação nas universidades e a escassez de subsídios relativos ao assunto.

A metodologia adotada caracterizou-se pela forma de pesquisa qualitativa com observação do ambiente natural da realidade, sem preocupação com comprovação de hipótese previamente estabelecida, aproximando-a de um estudo de caso.



Os resultados e análises das observações demonstraram a dificuldade para o desenvolvimento de um programa de avaliação na instituição causando desvios e conseqüências, relacionados à organização do trabalho institucional, aos docentes e à formação acadêmica, pela forma ainda incipiente de avaliação.

Evidenciaram a existência de dificuldades na compreensão, pela comunidade acadêmica, do processo de avaliação, demonstrando a necessidade de uma cultura de avaliação, cuja sustentação encontra-se nos instrumentos utilizados nas avaliações realizadas.

Possibilitaram maior entendimento do funcionamento e dos problemas institucionais, permitindo a elaboração didática de uma concepção de “espiralidade” da avaliação institucional, compreensível e viável na prática, assim como sua contribuição no desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas Instituições de Educação Superior.

Palavras-chave: Cultura; avaliação; qualidade; organização; concepção de “espiralidade”.

SUMMARY

Mrs. MANZANO Encarnação. **Institucional Evaluation:** a conception of “espiralidade”. Marília, 2001. 154 pages. Teses - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista de Marília.

The present research had as focus the analysis of the institutional evaluation based in observations accomplished in the practice and behavior of a university located in a city of the interior of the State of São Paulo, in the period from 1997 to 2000. The institution is administered by an elected management among the members of a Council of Curators formed by indicated representatives from several segments of the society.

Administratively, it is characterized as a communitarian private institution in the terms of the 20 article of the federal law number 9394, of December 20 1996, subdued to the federal system of Teaching, in the terms of the article 16, of the same law.

The research had as a goal to develop in the institutional environment, a new vision of the evaluation process and a culture capable of assimilating the evaluation as an integrated process to the institutional project. The work was developed from the observation and analyses of daily of the institution searching to deepen the knowledge about feelings and conceptions related to the evaluation. Initially, the used procedure was the revision of the literature about the institutional evaluation and of the process teaching learning taking, many times, as basis the fundamental and medium teaching, due to the recent evaluation experience in the universities and lack of subsidies related to the subject.

The adopted methodology was characterized by form of qualitative research with observation of the natural atmosphere of the reality, without concerning with confirmation of previously established hypothesis, bringing it near of a case study. The results and analysis of the observations showed the difficulty for the development of an evaluation program in the institution, causing the deflection

and consequences related to the organization of the academic formation, for the form still incipient of evaluation.

They evidenced the existence of difficulties in the understanding, for the academic community, of the evaluation process, demonstrating the need of an evaluation culture, whose sustainment is found in the instruments used in the evaluations accomplished.

They made possible larger understanding of the functioning and of the institutional evaluation, comprehensible and viable in the practice, as well as the contribution in the development of a culture, of evaluation in the Superior Education Institutions.

Key word: Culture; evaluation; quality; organization; conception of “espiralidade”.

RESUMEN

MANZANO, Encarnação. **Evaluación Institucional:** una concepción en espiral. Marília, 2001. 154p. Tesis (Doctorado) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Paulista de Marília.

El presente trabajo de investigación enfocó el análisis de la evaluación institucional con base en observaciones realizadas en la práctica y comportamiento de una Institución de Enseñanza Superior situada en una ciudad del interior del Estado de São Paulo, en el periodo de 1997 a 2000. La institución es administrada por un Directorio elegido entre los miembros de un Consejo de Curadores, formado por representantes de los diversos segmentos de la sociedad. Administrativamente, se caracteriza como institución particular comunitaria en los términos del Artículo 20 de la Ley Federal número 9394, de 20 de diciembre de 1996, con jurisdicción relacionada al Sistema Federal de Enseñanza, en los términos del Artículo 16, de la misma ley.

El trabajo de investigación tuvo como objetivo desarrollar, en el medio institucional, una nueva visión del proceso de evaluación y una cultura capaz de asimilar la evaluación como proceso integrado al Proyecto Institucional. Partió de la observación y análisis del cotidiano de la institución, buscando profundizar conocimientos sobre sentimientos y concepciones relacionadas a la evaluación.

Inicialmente, el procedimiento utilizado fue la revisión de la literatura sobre la evaluación institucional y del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando, como base, muchas veces, la enseñanza primaria y secundaria, en virtud de la reciente experiencia de evaluación en las universidades y la escasez de subsidios relativos al asunto.

La metodología adoptada se caracterizó por la forma de trabajo de investigación cualitativa con observación del ambiente natural de la realidad, sin preocupación

con la comprobación de hipótesis previamente establecida, aproximándola a un estudio de caso.

Los resultados y análisis de las observaciones demuestran la dificultad de desarrollo de un programa de evaluación en la institución causando desvíos y consecuencias, relacionados a la organización del trabajo institucional, a los docentes y a la formación académica, por la forma todavía incipiente de evaluación.

Evidenciaron la existencia de dificultades en la comprensión, por la comunidad académica, del proceso de evaluación, demostrando la necesidad de una cultura de evaluación, cuya sustentación se encuentra en los instrumentos utilizados en las evaluaciones realizadas.

Posibilitaron un mayor entendimiento del funcionamiento y de los problemas institucionales, permitiendo la elaboración didáctica de una concepción “en espiral” de la evaluación institucional, comprensible y viable en la práctica, así como su contribución en el desarrollo de una cultura de evaluación en las instituciones de Educación Superior.

Palabras clave: Cultura; evaluación; cualidad; organización; concepción “en espiral”.



