

Aspectos da avaliação institucional dos programas de pós-graduação em Direito: instrumentos e concepções

LUIZ EDSON FACHIN E MARIA FRANCISCA
CARNEIRO

SUMÁRIO

1. Introdução. 2. Considerações acerca da avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. 2.1. Aspectos recentes da avaliação institucional no Brasil e no mundo. 2.2. Observações sobre o caso brasileiro. 2.3. Reflexões sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação em Direito. 3. Avaliação como procedimento em educação. 3.1. O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação. 3.2. O difícil (mas possível) diálogo micro-macro. 3.3. Taxonomias, objetivos e hierarquização. 4. Conclusão.

1. Introdução

Este trabalho trata de elementos que contribuem para discutir aspectos do conceito de avaliação educacional, em seus fundamentos históricos e sociológicos, verificando-se quais as razões do privilégio de alguns métodos em detrimento de outros.

Abordam-se as principais tendências de avaliação institucional no panorama mundial, relacionando-as com as características apresentadas pelo instrumento nacional Datacapes.

Apresenta-se uma preliminar sugestão de alguns elementos que podem ser eventualmente considerados, para o prosseguimento da pesquisa em avaliação nos cursos de pós-graduação em Direito.

Analisa-se os critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, em suas virtudes, problemas e questões.

Consideram-se as dificuldades institucionais nas relações entre o micro e o macrosistema social, no contexto da avaliação, bem como a inevitabilidade das taxonomias, do estabelecimento e hierarquização de objetivos em avaliação educacional.

Luiz Edson Fachin e Maria Francisca Carneiro são Professores Doutores da Pós-Graduação em Direito da UFPR.

Estudo apresentado à Diretoria do Conpedi e ao Comitê de Direito da Capes.

2. Considerações acerca da avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil

Falar sobre a avaliação do ensino de terceiro grau, no Brasil, incluídas as pós-graduações, implica também pensar a função social da universidade em nosso País.

O debate, do qual a universidade é o centro e que engloba as questões da autonomia, legitimidade, política financeira, problemática social etc., só faz ressaltar a importância e o papel que exerce a universidade. Diz Amarin¹:

“A Sociologia da Educação sempre reconheceu duas dimensões importantes na relação sistema de ensino-sociedade: que o sistema de ensino, em qualquer nível ‘serve’ à sociedade na qual está inserido, que este sistema (especialmente em seu nível superior) goza de razoável autonomia, mantendo uma relação ‘criativa’ com a sociedade”.

2.1. Aspectos recentes da avaliação institucional no Brasil e no mundo

A avaliação institucional nas universidades brasileiras e latino-americanas, em geral, é uma realidade relativamente recente, se comparada ao que ocorre nos países europeus.

Em vários países do mundo, pode-se dizer que, em nossos dias, essa atividade transita em torno de dois grandes subsunçores: autonomia e qualidade.

A França, na tentativa de solucionar o problema da ingerência estatal na avaliação das universidades – porque esta tarefa era realizada por órgão do governo federal –, criou a figura dos “pares”, avaliadores que intermediam as instituições e o governo. No Brasil, com algumas adaptações, essa modalidade inspirou a criação dos professores avaliadores da Capes e os consultores do CNPq, por exemplo.

A Inglaterra, com uma tradição secular de autonomia, considerava como desastrosa qualquer intervenção do Estado nas universidades. O intermédio era feito por “acordos de cavaleiros” celebrados entre as partes, por meio do órgão UGC (University Grants Committee), hoje menos fortalecido e talvez atropelado pelos intensos ritmos da globalização e suas relações de produção, sociedade e mercado.

Uma recente tendência no panorama euro-

peu² é o surgimento de um *evaluative state*, como interessante alternativa para os países com forte tradição de Estado avaliador (como, por exemplo, a França). Para essa modalidade, a avaliação institucional, realizada pelo governo, não é desenvolvida com base em um planejamento *a priori* e burocrático, estabelecido pelo governo, mas, sim, *a posteriori*, em que se busca atingir padrões de desempenho indicados pela sociedade como um todo. Esses mecanismos, quanto ao “estado de arte”, ensinam estudo e desenvolvimento, principalmente porque implicam uma grande discussão na inversão funcional do conhecido binômio planejamento/avaliação.

Ainda sobre a tendência atual dos movimentos de avaliação no ensino superior, ouçamos Peukert³:

“Hoy se tiene cada vez más la impresión de que nos hallamos ante el umbral de una época histórica en la que todas las anteriores interpretaciones y orientaciones se cuestionan. Para la visión histórica se dibujan los contornos de un espacio histórico, y cada vez son más claras las tendencias fundamentales que lo determinan. Lo que en el fondo nos permite hablar de una especie de ‘umbral epocal’ caracterizado por la crisis, es la impresión de que son precisamente las repercusiones de la modernidad, en cuanto desarrollo social que en su dinámica se supera continuamente a si mismo, las que vuelven sobre ella poniéndola en peligro. Al amenazarse a sí misma, la modernización, en cuanto movimiento histórico, se hace así objetivamente reflexiva”.

O que se observa, nitidamente, é que a pesquisa educacional em avaliação não cessa; ao contrário, é cada vez mais intensa, especialmente em se tratando de universidades e pós-graduações, por causa da maior estreiteza com o mercado de trabalho e as suas relações com a produção de ciência.

² NEAVE apud SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação. DURHAM, Eunice R. In: SCHWARTZMAN, Simon., (Orgs.). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo : USP, 1992. p. 14.

³ PEUKERT, Helmut. *Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente*. Educación, Tübingen, v. 49/50, 1994.

¹ AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo : Cortez, 1992. p. 80.

2.2. Observações sobre o caso brasileiro

A avaliação dos cursos de pós-graduação, no Brasil, foi recentemente atualizada por meio da edição do formulário Datacapes, que, em substituição ao Execapes, mostra-se mais fluído e dinâmico, permitindo leituras diversificadas da realidade institucional avaliada e possibilitando o cruzamento de múltiplos códigos como tópicos de conteúdo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o instrumento Datacapes, em sua descrição, pode ser comparado aos contemporâneos modelos norte-americanos e europeus, que procedem às mensurações quantitativas complexas por meio de “rotas” ou fluxos de informações, permitindo conjugações, disjunções ou injunções das “*performances* entre si”⁴.

Observa-se também que o aparato brasileiro de avaliação de pós-graduação, no fito de atender à demanda pela qualidade e produção (no caso, do saber), não descarta da influência das pesquisas em organizações⁵.

Se analisado sob o prisma dos modelos atuais de avaliação de currículo, o Datacapes aproxima-se das características da chamada “avaliação responsiva” de Stake⁶, em virtude das respostas que busca às questões previamente formuladas.

No entanto, ainda que avançadíssimo em seus pressupostos, tanto quanto em suas metodologias, o Datacapes continua privilegiando as observações quantitativas quanto à aferição, tabulação e padronização dos dados levantados⁷.

Aponta-se também que a pesquisa em avaliação educacional não cessa. Ao contrário, intensifica-se e avança cada vez mais, especialmente em se tratando de pós-graduação, em virtude da estreita relação com as formas de produção e transformação social⁸.

Por essa razão, *indaga-se sobre a possibilidade da inclusão de elementos qualitativos em formulários de cunho quantitativo*. Para Davies⁹ essa hipótese não é teoricamente recomendável porque acarreta soluções de conti-

⁴ *Taxonomias, objetivos e hierarquização*, p. 18, item 3.3.

⁵ *Avaliação como procedimento em educação*, p. 11, item 3.

⁶ *Idem*, p. 20 e segs.

⁷ *O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação*, p. 12 e segs., item 3.1.

⁸ *Aspectos recentes da avaliação institucional no Brasil e no mundo*, p. 2 e segs., item 2.1.

nidade, na maioria das vezes insolúveis, no processo final de tabulação de dados. Além disso, descaracteriza a natureza tanto de uma como da outra forma avaliativa.

A solução estaria, então, para esse autor¹⁰, na chamada *avaliação progressiva*, que consiste em uma transição entre as quantidades e as qualidades.

Além disso, a *avaliação progressiva* atende ao requisito fundamental qualitativo, que é a paulatinidade¹¹.

2.3. Reflexões sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação em Direito

Hipóteses experimentais de avaliação nos cursos de pós-graduação podem adotar, por exemplo, padrões progressivos em direção à avaliação qualitativa, por meio de instrumentais compatíveis com o Datacapes ou outros modelos que emergirem como de interesse das discussões.

No caso específico das *pós-graduações em Direito*, os padrões de avaliação, em consonância com os pressupostos metodológicos da pesquisa, do ensino e da aplicação, não poderiam descurar da especificidade do *conhecimento jurídico*, o que, por si só, ensejaria um estudo à parte.

Assim, poderiam as pós-graduações em Direito criar seus “constructos” internos de avaliação, experimentá-los, discuti-los, apreciar seus resultados e, desse modo, contribuir para o incremento do avanço da pesquisa nesse campo do saber, junto aos órgãos oficiais e em face das exigências micro e macro-sociais¹².

Porque, se para a metodologia contemporânea, o sentido está em percorrer caminhos plurais¹³, é na flexibilização¹⁴ que a cultura encontra, em nossos dias, um de seus principais aportes.

A seguir examinaremos alguns dos pressu-

⁹ DAVIES, Ivor Kevin. *O planejamento de currículo e seus objetivos*. Tradução Marília Lins e Nélio Parra. São Paulo : Saraiva, 1979. p. 56.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *O binômio quantidade...* op. cit.

¹² *O difícil, mas possível, diálogo micro-macro*, p. 16, item 3.2.

¹³ KUHN, Thomas S. *A tensão essencial*. Lisboa : Edições 70, 1989. p. 226-7.

¹⁴ ESCOTET, Miguel Ángel. *Universidad y devenir* : entre la certeza y la incertidumbre. Buenos Aires : Lugar Editorial, 1996. p. 109.

postos teóricos que subsidiam o tema em estudo.

3. Avaliação como procedimento em educação

A avaliação pode ser considerada uma atividade indissociável da educação, em qualquer filosofia ou concepção metódica. Portanto, não se faz educação sem algum tipo de avaliação¹⁵.

Havemos de considerar, também, que a avaliação, em sentido amplo, encontra-se associada à experiência cotidiana do ser humano. É freqüente que nos deparemos avaliando circunstâncias, ambientes e comportamentos. Para Saul¹⁶, “esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não”.

Na transposição do “grau dóxico” da realidade cotidiana para “grau epistêmico” da Educação, essa atividade, que é a avaliação, sofre sistematizações que variam de acordo com os pressupostos teóricos sobre os quais se explicita, de acordo com os diferentes momentos da história da educação. As variações ocorrem, ainda, conforme a complexidade teórica e prática que assumem algumas posturas e servem a múltiplos propósitos.

Observando-se o transcurso de parcela significativa da história da educação, no Ocidente, verifica-se que até meados deste século, a avaliação estava centrada precipuamente sobre o rendimento da aprendizagem. Essa atitude é resultado do método escolástico, que, no acompanhamento do pensamento medieval, isolava aspectos e classificava-os em separado. Antes disso, na Antiga Grécia, a atividade de avaliação estava mais próxima da “totalidade”, já que a *Paidéia* pode ser entendida como o desenvolvimento integral da personalidade humana.

No início deste século, a literatura sobre *avaliação como medida* é predominante. Busca-se, nesse período, quantificar e mensurar a aprendizagem, tão-somente.

¹⁵ COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius : a construção da pedagogia*. São Paulo : Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991 e GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos*. São paulo : Papyrus, 1994.

¹⁶ SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória : desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São paulo : Cortez, 1991. p. 25.

Na década de vinte, desenvolve-se, principalmente nos Estados Unidos da América, o movimento dos “testes educacionais”. Essa vertente sustenta a avaliação de situações comportamentais por medidas sempre quantitativas.

Na década de trinta, a idéia de mensuração por testes padronizados toma corpo e avança quanto à sistematização e complexidade. Os estudos avaliativos incluem uma série de procedimentos, tais como: escalas, testes, inventários, registros, técnicas estatísticas as mais diversas, questionários e outras listagens, para colher evidências dos resultados do rendimento dos alunos em perspectivas longitudinais (porque quantitativas) e em relação a padrões previamente estabelecidos.

Como resultado da expansão industrial do pós-guerra, analogicamente ao que ocorre no processo de produção, a Educação passa a valorizar cada vez mais acentuadamente a atitude do aluno como fator de avaliação. Surge, assim, a diferença entre objetivos educacionais e instrucionais, como fatores de avaliação e com eles, a necessidade de outras formas dessa atividade.

A década de setenta, com a revolução dos costumes, a contracultura e todos os seus corolários, enseja o aparecimento da Escola Nova, em substituição à Escola Tradicional, como uma significativa inversão de valores pedagógicos. Surgem outras tentativas de avaliação que, por apregoarem a derrocada do sistema objetivo de medidas, podem tender para a relativização dos valores em detrimento da determinação dos objetivos, com o risco de culminarem na subjetividade. Talvez um possível equívoco desse período tenha sido o de entender quantidades como sinônimo de objetividade e qualidades como tradução de subjetividade. Mais adiante, nesta comunicação, veremos como é essa confusão.

Fato é que a trajetória da avaliação educacional – agora mais complexa, com a inclusão de inúmeros aspectos como: produtividade, lideranças, atividades paralelas e integrativas do currículo, além do rendimento específico não só do ensino, mas da pesquisa e interesses afins – prossegue como sinônimo de medida e quantificação (não obstante as críticas que lhe tenham sido feitas), principalmente pelas suas características, tidas como de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática de dados.

A Educação no Brasil, em termos gerais,

foi influenciada pelas concepções de medidas educacionais, sempre alinhadas em face de objetivos previamente estabelecidos e de uma determinada idéia curricular.

Nesse panorama geral, vejamos então como se desdobram algumas questões específicas da avaliação educacional.

3.1. O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação

Foi a partir da década de setenta, com a Escola Nova, que a pesquisa educacional qualitativa tornou-se relevante.

Examinemos, então, os principais traços de uma e de outra, conforme diferentes autores.

Ouçamos Saul¹⁷, sobre *avaliação quantitativa*:

Arrola-se alguns pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista. Suas características básicas definidoras dessa abordagem, podem ser assim identificadas, a partir do Sumário das proposições de Goniez (1983):

- Defesa do princípio de objetividade na avaliação. A objetividade da avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência, está associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados.
- O método privilegiado é o hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais e tradicionalmente utilizado pela psicologia experimental. O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são comumente utilizados como apoio empírico para formulações teóricas.
- As normas da metodologia estatística exigem: operacionalização de variáveis, estratificação e aleatorização de amostras, construção de instrumentos de observação objetiva, suficiente grau de validade e fidedignidade, aplicação de delineamentos estruturados, correlação de conjuntos de dimensões e trabalho com grandes populações (grandes números).
- A ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito docente ou de um programa de ensino de modo semelhante a como o agricultor comprova a eficiência de um fertilizante (men-

sura a situação inicial, recorrendo a pré-testes; aplica um programa e, posteriormente, utiliza um pós-teste para verificar os resultados). A mensuração nesse tipo de avaliação, requer a operacionalização exaustiva das variáveis e a consideração única dos aspectos observáveis do comportamento. Em consequência, deixa-se de lado aspectos nem sempre previstos e frequentemente imprevisíveis.

- O delineamento experimental requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes, neutralizando algumas e manipulando e observando o efeito de outras. Busca-se simular na escola as condições de laboratório, artificializando-se, dessa forma, o ambiente escolar. A possibilidade técnica e as questões éticas implicadas nesse delineamento são alguns dos pontos críticos do modelo experimental. Este delineamento é caracterizado como o desenho mais ortodoxo dentro da abordagem quantitativa.
- O delineamento estruturado do tipo pré-teste, pós-teste de um projeto de avaliação requer a permanência e estabilidade do currículo durante um período prolongado de tempo, independentemente das alterações circunstanciais que possam ocorrer durante a investigação e avaliação.
- O modelo experimental busca a informação quantitativa mediante meios e instrumentos objetivos. O problema de relevância e significado dos dados não é o centro das preocupações avaliativas. Muitos aspectos, talvez de importância crítica para a análise de um programa educacional, são descartados por serem considerados anedóticos, subjetivos e impressionistas.
- Há uma tendência ao emprego de grandes amostras de casos que permitam generalizações estatísticas. Os efeitos pouco usuais e interferências locais não são contemplados.

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

¹⁷ SAUL, op. cit., p. 42 e segs.

Em consequência de uma concepção tecnológica de educação, os dados de avaliação têm uma utilidade específica para um destinatário determinado. *A autoridade responsável pelas decisões de planejamento dos programas educacionais é a audiência para a qual o avaliador prepara e endereça os seus relatórios.* A avaliação cumpre, assim, uma função de apoio ao planejamento, que é externo ao processo de ensino. Este tipo de avaliação frequentemente desconsidera os interesses e às vezes os irreconciliáveis interesses e necessidades informativas dos participantes de um programa educacional. *O modelo tecnológico conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.*

Na abordagem quantitativa situam-se, pois, os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas e aqueles cujo enfoque está na “tomada de decisões”. (Grifos nossos).

A *pesquisa em avaliação qualitativa*, por seu turno, apresenta, já no início, o problema da pluralidade conceptual: se, para Aristóteles¹⁸, a qualidade é a descrição do ser conforme é em si, para Kant¹⁹, o esquema da categoria qualidade contém e representa “a síntese da sensação (da percepção com a representação do tempo) ou ocupação do tempo”; enquanto que a quantidade “enche o espaço”²⁰.

Independentemente da diversidade do conceito, compartilha-se do ponto de vista de que a pesquisa qualitativa desenvolveu-se primeiramente na Antropologia, depois na Sociologia e, por último, na Educação (em que é também reconhecida na espécie *investigação etnográfica*). Nesse sentido, Triviños²¹:

¹⁸ Para ARISTÓTELES, eliminando-se as conexões com a metafísica, pode-se reduzir o conceito de qualidade a três características, da maneira seguinte: a) *determinações disposicionais* (capacidades, facultades, tendências e possibilidades do objeto); b) *determinações sensíveis* (simples ou complexas, podem ser definidas por instrumentos orgânicos: cores, sons, sabores); c) *determinações comensuráveis* (número, extensão, figura e movimento). Nesse sentido, a conceituação aristotélica é similar à de LOCKE (cf. ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, [s.l.], p. 784-5).

¹⁹ KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Livro 2, cap. 1, p. 109: Dos esquematismos dos conceitos puros do entendimento.

²⁰ *Ibidem*, p. 108.

²¹ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 120.

“O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que *muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla do que circunscritas ao simples dado objetivo*”. (Grifos nossos).

A investigação qualitativa, entretanto, não significou o abandono dos posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas (portanto, quantitativos). Sua ação é disciplinada e orienta-se pela *distinção dos elementos de avaliação em essenciais e acidentais* e também por *princípios e estratégias gerais*²².

Nenhuma concepção de avaliação, todavia, escapa da visão de homem, mundo e valores.

A dimensão metodológica primordial da pesquisa qualitativa em educação é partir de dados dedutivos, já que não formula objetivos a serem atingidos, mas traça perfis e qualidades próprias do objeto que avalia. O oposto ocorre com a avaliação quantitativa, na qual prevalece o método indutivo.

A pesquisa qualitativa é descritiva e preocupa-se com o processo; a quantitativa mensura e preocupa-se com o resultado ou produto.

A pesquisa qualitativa, em seus fundamentos fenomenológicos, *coleta os dados e permite que se construa o perfil, característica ou qualidade*, em relação ao que o próprio objeto é ou possui como valor, e não em face de padrões previamente postos.

Para tanto, há várias etapas e alternativas metodológicas, sucessivas no tempo, de modo a tornar claro que *a avaliação qualitativa não se faz de uma só vez*, mas paulatina e gradativamente, com a justaposição de uns dados sobre outros, sucessivamente, em distintos momentos.

3.2. O difícil (mas possível) diálogo micro-macro

A avaliação que se faz quase sempre em relação a objetivos, planejamento, currículos e com vistas à tomada de decisões, é, além do *diagnóstico de uma realidade*, um diálogo entre o microsistema social (escola, curso, instituição ou programa) com o macrosistema social²³ (contextos institucionais, burocráticos, legais,

²² *Ibidem*, p. 121.

²³ COULON, Alain. *Etnometodologia e educa-*

políticos, sociais, econômicos, culturais etc.).

Nessa trama de relações, surgem inúmeras questões para a atividade de avaliação, como, por exemplo, dificuldade na seleção dos aspectos a serem avaliados (especialmente nas considerações qualitativas, em que existe um número infinito de descrições possíveis).

Incorre-se facilmente, nessas circunstâncias, no cipoal da superinformação, subinformação e pseudo-informação, sendo que escassez e excesso podem ocorrer simultaneamente²⁴ em um mesmo instrumento.

Uma das sugestões para a administração das variáveis na integração entre o micro e o macrosistemas pode ser, para Coulon²⁵, a adoção de paradigmas, como o *normativo* e o *sociológico*.

3.3. Taxonomias, objetivos e hierarquização

Taxonomias, objetivos e hierarquização têm configurado uma trilogia constante e indissociável no processo de avaliação educacional.

As taxonomias “dispõem de critérios precisos e objetivos de classificação, de modo que uma forma pertence a uma e a uma só categoria”²⁶. Para Strauven²⁷, a elaboração das taxonomias reflete a hierarquização dos objetivos.

Na opinião de Libâneo²⁸, a avaliação, elaborada sob diversos prismas, pode exercer, ao

mesmo tempo, funções de *diagnóstico* e *controle* em face de objetivos.

Os complexos instrumentos de avaliação, especialmente na Europa²⁹ e nos Estados Unidos³⁰, continuam a privilegiar taxonomias e objetivos, com a elaboração de “constructos” ou modelos mensuráveis, caracterizados por permitirem “rotas” ou fluxos de informações, quantitativas ou qualitativas, que permitam conjugações, disjunções e injunções entre si, de modo a revelar o que chamam “performances”, dos projetos, das organizações e dos processos, em sua dependência dos objetivos e da missão institucional³¹. *Muitos aspectos desse modelo podem ser identificados no instrumento de avaliação Datacapes*.

Essa tendência fortaleceu-se mormente após a expansão dos conceitos de “qualidade” e “qualidade total”, propalados com a promulgação dos certificados ISO. A busca desses padrões ocasionou a inserção, na Educação, de variáveis estruturais e processuais das organizações³². Desse modo, fala-se em eficiência e eficácia educacional, diferenciações horizontais e verticais nas avaliações, *outputs* e *inputs*, metas e participação etc.

A seguir, vejamos o quadro sinóptico elaborado por Saul³³, a respeito das principais vertentes genéricas da avaliação educacional-curricular:

ção. Tradução Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis : Vozes, 1995.

²⁴ ATLAN, Henri. *Tout, non, peut-être : éducation et vérité = Tudo, não, talvez : Educação e verdade*. Tradução Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa : Instituto Piaget, 1993. p. 31 e também MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Tradução Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

²⁵ COULON, op. cit.

²⁶ STRAUVEN, Christiane. *Construir uma formação-definição de objetivos e exercícios de aplicação*. Lisboa : Asa, 1994. p. 103.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1992.

²⁹ GREEN, Diana. *What is quality in higher education?* Buckingham : SRHE and Open University Press, 1994 e ELLIS, Roger. *Quality assurance for university teaching*. Buckingham : Open University Press, 1994.

³⁰ BARNES, Melvin W. *Modern viewpoints in the curriculum experimentation*. New York : McGraw Hill Company, 1964: The practical problems of participating in experimental projects : experimentation and evaluation.

³¹ ELLIS, op. cit., p. 78.

³² HALL, Richard H. *Organizações : estrutura e processos*. Tradução Wilma Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil Ltda, 1984.

³³ SAUL, op. cit., p. 36-9.

Modelos contemporâneos de avaliação de currículo

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 E 1984)
ENFOQUE	Avaliação para tomada de decisão	Avaliação de mérito.	Avaliação iluminativa.	Avaliação responsiva.
DEFINIÇÃO	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de dados de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos.	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
OBJETIVO	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	"iluminar", fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ela. Considerar as relações avaliativas de diferentes grupos em relação ao programa.
PAPEL DO AVALIADOR	Fornecer informação avaliativa para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa), consumidores (avaliação somativa).	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e as respostas dos indivíduos.	a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de questionamentos sobre o programa; b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.
IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO DE AVALIAÇÃO	1) Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação; 2) Dirigido pelo administrador.	1) Envolve julgamentos de valor; 2) Considera muitos fatores; 3) Requer o uso de investigações científicas; 4) Avalia uma entidade do ponto de vista "formativo" e "somativo".	1) Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e comentários informais; 2) Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação; 3) Envolve coleta de informações	1) Inclui matrizes para coleta e interpretação dos dados. As matrizes prevêem três corpos de dados: a) antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b) transações; sucessão de relações que se estabelecem entre as

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 E 1984)
LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA	<p>1) Pouca ênfase em preocupação com valores;</p> <p>2) Processo de tomada de decisões não é claro; metodologia indefinida;</p> <p>3) Complexidade na utilização;</p> <p>4) Custo alto;</p> <p>5) Nem todas as atividades são claramente avaliativas;</p> <p>6) Cisão entre avaliação e planejamento.</p>	<p>1) Comparação do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados, ocasionando problemas metodológicos;</p> <p>2) Ausência de previsão de metodologia para calcular a validade do julgamento;</p> <p>3) Muitos conceitos superpostos.</p>	<p>por meio de entrevistas, questionários, análise de documentos;</p> <p>4) requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.</p>	<p>pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem;</p> <p>c) resultados: conseqüências do processo ensino-aprendizagem. Esse conjunto de dados permeia e se cruza com quatro categorias de informação: intenções, observações, padrões, julgamentos, definindo parcelas para registro de observações;</p> <p>2) Requer adaptação contínua dos objetivos da avaliação dos métodos de coleta de dados, enquanto os avaliadores familiarizam-se com o programa e com o contexto de avaliação;</p> <p>3) Permite a inclusão de métodos alternativos de natureza qualitativa e quantitativa.</p>
			<p>1) Natureza subjetiva do método;</p> <p>2) Necessidade de habilidades específicas para o avaliador: técnicas intelectuais e de relacionamento interpessoal;</p> <p>3) Característica de estudo de casos particulares, de inovações.</p>	<p>1) Metodologia inadequada para obter informações a respeito de "constructos-chave";</p> <p>2) Algumas cels da matriz de delineamento superpõem-se: algumas distinções não estão claras;</p> <p>3) Possibilidade de discussão dentro do programa ocasionando conflitos de valores;</p> <p>4) Natureza intuitiva e subjetiva dos dados;</p> <p>5) As questões fundamentais de avaliação surgem não-exclusivamente dos coordenadores do programa, das agências financiadoras ou da comunidade científica.</p>

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 E 1984)
CONTRIBUIÇÕES	<p>1) Fornece dados para administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa;</p> <p>2) É sensível ao <i>feed-back</i> (retro-<i>alimentação</i>);</p> <p>3) Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa.</p>	<p>1) Discrimina entre avaliação formativa e somativa;</p> <p>2) Focaliza a mensuração direta do valor da entidade;</p> <p>3) Aplicável a vários contextos;</p> <p>4) Analisa meios e fins;</p> <p>5) Delineia tipos de avaliação;</p> <p>6) Avalia objetivos.</p>	<p>1) Permite estudar o programa de inovação detectando como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, quais são suas vantagens e inconveniências;</p> <p>2) Centraliza-se em avaliação do processo de inovação pedagógica permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma situação viva e complexa;</p> <p>3) É sensível aos problemas de adaptação às circunstâncias locais que são inerentes à programação de inovação.</p>	<p>1) Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento, assim como enfatiza a inter e intra-relação entre eles;</p> <p>2) Considera padrões absolutos e relativos de julgamento;</p> <p>3) Requer padrão explícito;</p> <p>4) Permite generalização do modelo;</p> <p>5) Comunica aos resultados sob diferentes formas, favorecendo diferentes audiências;</p> <p>6) Enfatiza os questionamentos, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa.</p>

4. Conclusão

Pudemos depreender do estudo entabulado que as diferentes concepções em avaliação institucional, ao mesmo tempo em que se traduzem em instrumentos plurais e multifacetados, podem significar, igualmente, a diversidade de interpretação da realidade à qual se referem.

Assim sendo, nenhuma concepção de avaliação escapa da visão de homem, mundo e valores³⁴.

As diferenças entre o pensar metodológico em qualquer área do saber, inclusive em se tratando de avaliação institucional, acontecem conforme as concepções teóricas do sujeito, como exemplifica Badiou³⁵:

“A questão dos direitos humanos estão hoje na ordem do dia. Ora, o tema dos direitos do homem supõe a existência do homem; supõe uma idéia do homem. Finalmente, a teoria dos direitos do homem é uma certa filosofia do sujeito”.

Portanto, se a sociedade se transforma e, em consequência ou causa, transformam-se os homens que mudaram a sociedade, temos que se altera o conceito de sujeito e os discursos dele e sobre ele.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o prosseguimento – em ampliação, profundidade e perspectivas da pesquisa em avaliação institucional – é consentâneo com correspondentes alterações sobre o conceito de homem, enquanto sujeito de seus direitos e autor de sua própria história e cultura.

Bibliografia

- ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, (s.l.), p. 784-5).
- AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo : Cortez, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo : Moderna, 1989.
- ATLAN, Henri. *Tout, non, peut-être : éducation et vérité*. Traduction Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa : Instituto Piaget, 1993.
- BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito* : conferências brasileiras. Tradução de Emerson Xavier da Silva, Gilda Sodrê. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994. [S.l.]. p. 116.
- BARNES, Melvin W. *Modern viewpoints in the curriculum experimentation*. New York : McGraw-Hill Company, 1964 : The practical problems of participating in experimental projects - experimentation and evaluation.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis : Vozes, 1995.
- COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius : a construção da pedagogia*. São Paulo : Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991.
- DAVIES, Ivor Kevin. *O planejamento de currículo e seus objetivos*. Tradução Marília Lins e Nélio Parra. São Paulo : Saraiva, 1979.
- DURHAM, Eunice R., SCHWARTZMAN, Simon (Orgs). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo : USP, 1992.
- ELLIS, Roger. *Quality assurance for university teaching*. Buckingham : Open University Press, 1993.
- ESCOTET, Miguel Ángel. *Universidad y devenir : entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires : Lugar Editorial, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.
- GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo : Papyrus, 1994.
- GREEN, Diana M. *What is quality in higher education?* Buckingham : SRHE and Open University Press, 1994.
- HALL, Richard H. *Organizações : estrutura e processos*. Tradução Wilma Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 1984.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. [s.l.] Livro 2, cap. 1: Dos esquematismos dos conceitos puros do entendimento.
- KELLY, Albert Victor. *O currículo : teoria e prática*. São Paulo : Harper & Row do Brasil, 1981.
- KERR, Clarck. *Os usos da universidade*. Tradução Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza : UFCE, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1992.
- LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *História das universidades*. São Paulo : Estrela Alfa, 1990.
- MARIA, Joaquim Parron. *Novos paradigmas pedagógicos : para uma filosofia da educação*. São Paulo : Paulus, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica, didática prática : para além do confronto*. São Paulo : Loyola, 1993.
- MELLO FILHO, Álvaro. *Metodologia do ensino*

³⁴ *O binômio quantidade...* p. 15, item 3. 1.

³⁵ BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito* : conferências brasileiras. Tradução de Emerson Xavier da Silva, Gilda Sodrê. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994. [S.l.]. p. 116.

- jurídico*. 3. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1984.
- MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Tradução Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática geral dinâmica*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- . *Metodologia do ensino superior*. 2. ed. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973: Funções do ensino superior.
- PÉREZ, Jesus Martin. *Metodologia do ensino superior*. 2. ed. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973: O que não se fala sobre avaliação.
- PEUKERT, Helmut. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. *Educación*. Tübingen, v. 49/50, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1969.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994: Tabela de avaliação metodológica do trabalho monográfico.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória : desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- STEGER, Hanns-Albert. *As universidades no desenvolvimento social da América Latina*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1970.
- STRAUVEN, Christiane. *Construir uma formação-definição de objetivos e exercícios de aplicação*. Lisboa : Asa, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil : análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.