

## ASPECTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO: INSTRUMENTOS E CONCEPÇÕES

Luiz Edson Fachin e  
Maria Francisca Carneiro<sup>1</sup>

**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. Breve nota à guisa de conclusão – 5. Referências Bibliográficas

**RESUMO:** 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. Aborda-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. Considera-se as dificuldades institucionais nas relações entre o micro e o macro sistema social, no contexto da avaliação, bem como a inevitabilidade das taxonomias, do estabelecimento e hierarquização de objetivos em avaliação educacional.

<sup>1</sup> Professores Doutores Luiz Edson Fachin e Maria Francisca Carneiro, da Pós-Graduação em Direito da UFPR.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Institucional, Instrumentos, Concepções.

**ABSTRACT:** *This essay deals with the elements that contribute to the discussion of the aspects of the educational evaluation concept in its historical and sociological fundaments, verifying what are the reasons for the privilege of some methods in despite of others. It also works with the most important tendencies of the institutional evaluation in the world, relating them to the characteristics presented by the national instrument DATACAPES.*

*Besides, it presents a preliminary suggestion of some elements the may be eventually considered, for the progressing of the research in evaluation in the post graduation law courses.*

*It analyses the quantitative and qualitative criteria of evaluation in its virtues, problems and questions.*

*Finally, it considers the institutional difficulties in the relations between the micro and macro social system, in the context of the evaluation, as well as the inevitability of the taxonomy, the establishment and hierarchy of the goals in educational evaluation.*

## 1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

**F**alar sobre a avaliação do ensino de terceiro grau, no Brasil, incluídas as pós-graduações, implica também em 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 por ressaltar a importância e o papel que exerce a universidade. Diz AMORIN<sup>2</sup>:

*A Sociologia da Educação sempre reconheceu duas dimensões importantes na relação sistema de ensino-sociedade: que o sistema de ensino, em qualquer nível*

<sup>2</sup> AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*, Cortez, São Paulo, 1992, p. 80.

“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.

### 1.1 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 cavalheiros” celebrados entre as partes, através do órgão U.G.C. (University Grants Comunittee), hoje menos fortalecido e talvez atropelado pelos intensos ritmos da globalização e suas relações de produção, sociedade e mercado. Uma recente tendência, no panorama europeu<sup>3</sup> é o surgimento de um *evaluative state*, como interessante alternativa para os países com forte tradição de um 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

<sup>3</sup> NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise and overview of recent trends in higher education in Europe, 1986-1988. European Journal of educations, 23, 1and 2, 1988, pp. 7-24, *apud* SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação, in DURHAM, Eunice R e SCHWARTZMAN, Simon, (orgs.), Avaliação do ensino superior, Ed. USP, São Paulo, 1992, p. 14.

todo. Esses mecanismos, quanto ao “estado de arte”, ensejam estudo e desenvolvimento, principalmente porque implicam em uma grande discussão na inversão funcional do conhecido binômio planejamento/avaliação.

Ainda sobre a tendência atual dos movimentos de avaliação no ensino superior, ouçamos PEUKERT<sup>4</sup>:

*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 epocalí 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 sí 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.

## **1.2 Observações sobre o caso brasileiro**

A avaliação dos cursos de pós-graduação, no Brasil, foi recentemente atualizada através da edição do formulário DATACAPES que, em substituição ao EXECAPES, mostra-se mais fluído e dinâmico, permitindo leituras diversificadas da realidade institucional avaliada e possibilitado 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

---

<sup>4</sup> PEUKERT, Helmut. *Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente* (in *Educación*, vol. 49-50), Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1994.

complexas através de "rotas" ou fluxos de informações, permitindo conjugações, disjunções ou injunções das" performances entre si<sup>5</sup>.

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 organizações<sup>6</sup>.

Se analisado sob o prisma dos modelos atuais de avaliação de currículo, o DATACAPES aproxima-se das características da chamada "avaliação responsiva", de STAKE<sup>7</sup>, 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 levantados<sup>8</sup>.

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 social<sup>9</sup>.

Por essa razão, **indaga-se sobre a possibilidade da inclusão de elementos qualitativos em formulários de cunho quantitativo**. Para DAVIES<sup>10</sup> essa hipótese não é teoricamente recomendável porque acarreta soluções de continuidade, 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 autor<sup>11</sup>, na chamada **avaliação progressiva**, que consiste em uma transição entre as quantidades e as qualidades.

<sup>5</sup> *Infra*, item 3.3, Taxonomias, objetivos e hierarquização, p. 18.

<sup>6</sup> *Infra*, item 3., Avaliação como procedimento em educação, p. 11.

<sup>7</sup> *Infra*, item 3., Avaliação como procedimento em educação, p. 20 e segs.

<sup>8</sup> *Infra*, item 3.1, O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação, p. 12 e segs.

<sup>9</sup> *Supra*, item 2.1, Aspectos recentes da avaliação institucional no Brasil e no mundo, p. 2 e segs.

<sup>10</sup> DAVIES, Ivor Kevin. O planejamento de currículo e seus objetivos (trad. Marília Lins e Nélio Parra), Saraiva, São Paulo, 1979, p. 56.

<sup>11</sup> *Idem*, *Ibidem*.

Além disso, a **avaliação progressiva** atende ao requisito fundamental qualitativo, que é a paulatinidade<sup>12</sup>.

### 1.3 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, através 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, ensinaria um estudo à parte.

Assim, poderiam as pós-graduações em Direito criar seus "constructos" internos de avaliação, experimentá-los, discutí-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-sociais<sup>13</sup>.

Porque, se para a metodologia contemporânea, o sentido está em percorrer caminhos plurais<sup>14</sup>, é na flexibilização<sup>15</sup> que a cultura encontra, em nossos dias, um de seus principais aportes.

A seguir examinaremos alguns dos pressupostos teóricos que subsidiam o tema em estudo.

## 2. 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

<sup>12</sup> *Infra*, item 3.1, O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação, p. 12 e segs.

<sup>13</sup> *Infra*, item 3.2, O difícil (mas possível) diálogo micro-macro, p. 16

<sup>14</sup> KUHN, Thomas S. *A tensão essencial*, Edições 70, Lisboa, 1989, p. 226-7.

<sup>15</sup> ESCOTET, Miguel Ángel. *Universidad y devenir - entre la certeza y la incertidumbre*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1996, p. 109.

educação sem algum tipo de avaliação<sup>16</sup>.

Havemos de considerar, também, que a avaliação, em sentido amplo, encontra-se associada à experiência cotidiana do ser humano. É frequente que nos deparemos avaliando circunstâncias, ambientes e comportamentos. Para SAUL<sup>17</sup>, “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.

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.

<sup>16</sup> COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius - A construção da pedagogia*, Sociedade Educacional João Amós Comenius, São Paulo, 1991 e GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos*, Papirus, São Paulo, 1994.

<sup>17</sup> SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, 2a ed., Cortez, São Paulo, 1991, p. 25.

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 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.

## 2.1 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 SAUL<sup>18</sup>, 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 corri 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 (mensura 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 freqüentemente imprevisíveis.* • *O delineamento experimental requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes, neutralizando*

<sup>18</sup> SAUL, Ana Maria, *op cit.*, p. 42 e segs.

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 poucos 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.

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"**. (Negritos nossos).

A pesquisa em avaliação qualitativa, por seu turno, apresenta, já no início, o problema da pluralidade conceptual: se, para ARISTÓTELES<sup>19</sup>, a

<sup>19</sup> 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, faculdades, tendências e possibilidades do objeto); b) determinações sensíveis (simples ou conexas, podem ser definidas por instrumentos orgânicos: cores, sons, sabores); c) determinações mensuráveis (número, extensão, figura e movimento). Nesse sentido, a conceitualização aristotélica é similar à de LOCKE (cf. ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, (s.l.), p. 784-5).

qualidade é a descrição do ser conforme é em si, para KANT<sup>20</sup> 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**”<sup>21</sup>.

Independentemente de 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 (onde é também reconhecida na espécie *investigação etnográfica*). Nesse sentido, TRIVIÑOS<sup>22</sup>:

*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 circunscrita ao simples dado objetivo. (Negrito nosso).*

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**<sup>23</sup>.

... 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.

<sup>20</sup> KANT, Emanuel. *Crítica da razão pura*, Livro II - Analítica dos princípios, Cap. I, Dos esquematismos dos conceitos puros do entendimento, (s.l.), p. 109.

<sup>21</sup> *Idem, Ibidem*, p. 108.

<sup>22</sup> TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências – a pesquisa qualitativa em educação*, Atlas, São Paulo, 1987, p. 120

<sup>23</sup> *Idem, Ibidem*, p. 121.

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.

## 2.2 O difícil (mas possível) diálogo micro-macro

A avaliação, que se faz quase sempre em relação a objetivos, planejamento, currículos e com vistas a tomada de decisões, é, além do **diagnóstico de uma realidade**, um diálogo entre o micro-sistema social (escola, curso, instituição ou programa) com o macro-sistema social<sup>24</sup> (contextos institucionais, burocráticos, legais, 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, onde 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 simultaneamente<sup>25</sup>, em um mesmo instrumento.

Uma das sugestões para a administração das variáveis na integração entre o micro e o macro sistemas pode ser, para COULON<sup>26</sup>, a adoção de paradigmas, como o *normativo* e o *sociológico*.

## 2.3 Taxonomias, objetivos e hierarquização

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

<sup>24</sup> COULON, Alain. *Etnometodologia e educação* (trad. Guilherme de Freitas Teixeira), Vozes, Petrópolis, 1995.

<sup>25</sup> ATLAN, Henri. *Tout, non, peut-être - Éducation et vérité (Tudo, não, talvez - Educação e verdade*, trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar), Instituto Piaget, Lisboa, 1993, p. 31 e também MORIN, Edgar. *Para sair do século XX* (trad. Vera Azambuja Harvey), Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

<sup>26</sup> COULON, Alain, *op. cit.*

As taxonomias “dispõem de critérios precisos e objetivos de classificação, de modo que uma forma pertence a uma e a uma só categoria”<sup>27</sup>. Para STRAUVEN<sup>28</sup>, a elaboração das taxonomias reflete a hierarquização dos objetivos.

Na opinião de LIBÂNEO<sup>29</sup>, 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 Europa<sup>30</sup> e nos Estados Unidos<sup>31</sup> 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 institucional<sup>32</sup>. **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 organizações<sup>33</sup>. 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 SAUL<sup>34</sup>, a respeito das principais vertentes genéricas da avaliação educacional-curricular:

<sup>27</sup> STRAUVEN, Christiane. *Construir uma formação-definição de objectivos e exercicios de aplicação*, Asa, Lisboa, 1994, p. 103.

<sup>28</sup> *Idem*, *Ibidem*.

<sup>29</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez, São Paulo, 1992.

<sup>30</sup> GREEN, Diana. *What is quality in higher education?* SRHE and Open University Press, Buckingham, 1994 e ELLIS, Roger. *Quality assurance for university teaching*. Open University Press, Buckingham, 1994.

<sup>31</sup> BARNES, Melvin W. *The practical problems of participating in experimental projects - experimentation and evaluation* (in *Modern viewpoints in the curriculum experimentation*), McGraw Hill Company, New York - San Francisco - Toronto - London, 1964.

<sup>32</sup> ELLIS, Roger, *op cit*, p. 78.

<sup>33</sup> HALL, Richard H. *Organizações: estrutura e processos* (trad. Wilma Ribeiro), 3a ed., Ed. Prentice-Hall do Brasil Ltda, Rio de Janeiro, 1984.

<sup>34</sup> SAUL, Ana Maria, *op. cit*, p. 36-9.

## MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	
ENFOQUE	Avaliação para tomada de decisão	Avaliação de mérito.	
DEFINIÇÃO	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de dados de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos.	
OBJETIVO	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	
PAPEL DO AVALIADOR	Fornecer informação avaliativa para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) consumidores (avaliação somativa).	
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".	

PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
Avaliação iluminativa	Avaliação responsiva.
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.
“iluminar”, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa dia inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ela. Considerar as reações avaliativas de diferentes grupos em relação ao programa.
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 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.
<p>1) Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais.</p> <p>2) Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação.</p> <p>3) Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos.</p> <p>4) Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as reações causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.</p>	<p>1) Inclui matrizes para roleta e interpretação dos dados. As matrizes prevêm três corpos de dados: a) antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b) transações: sucessão de relações que se estabelecem entre as pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem; 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>

## MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)
LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Pouca ênfase em preocupação com valores.</li><li>2) Processo de Tomada de decisões não é claro; metodologia indefinida.</li><li>3) Complexidade na utilização.</li><li>4) Custo alto.</li><li>5) Nem todas as atividades são claramente avaliativas.</li><li>6) Cisão entre avaliação e planejamento.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Comparação do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados, ocasionando problemas metodológicos.</li><li>2) Ausência de previsão de metodologia para calcular a validade do julgamento.</li><li>3) Muitos conceitos superpostos.</li></ol>
CONTRIBUIÇÕES	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Fornece dados para administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa.</li><li>2) É sensível ao <i>feed-back</i> (retro-informação).</li><li>3) Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Discrimina entre avaliação formativa e somativa.</li><li>2) Focaliza a mensuração direta do valor da entidade.</li><li>3) Aplicável a vários contextos.</li><li>4) Analisa meios e fins.</li><li>5) Delineia tipos de avaliação.</li><li>6) Avalia objetivos.</li></ol>

(cont. do quadro da página anterior)



PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
<p>1) Natureza subjetiva do método.</p> <p>2) Necessidade de habilidades especiais 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 celas 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>
<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 os 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>

### 3. BREVE NOTA À GUIZA DE CONCLUSÃO

**P**udemos desprender 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 valores<sup>35</sup>.

As diferenças entre o pensar metodológico em qualquer área do saber, inclusive em se tratando de avaliação institucional, acontecem conforme as concepções teórica, como exemplifica BADIOU<sup>36</sup>: “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 conseqüência 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 consentânea com correspondentes alterações sobre o conceito de homem, enquanto sujeito de seus direitos e autor de sua própria história e cultura

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Dicionário de filosofia, (s.l.), p. 784-5).
- AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*, Cortez, São Paulo, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*, Moderna, São Paulo, 1989.
- ATLAN, Henri. *Tout, non, peut-être - Éducation et vérité* (trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar), Instituto Piaget, Lisboa, 1993.
- BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*, (Trad. de Emerson Xavier da Silva e Gilda Sodré), in Conferências Brasileiras, Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1994.
- BARNES, Melvin W. *The practical problems of participating in experimental projects - experimentation and evaluation* (in *Modern viewpoints in the curriculum experimentation*), McGraw-Hill Company, New York - San Francisco - Toronto - London, 1964.

<sup>35</sup> *Supra*, item 3.1. O binômio quantidade/qualidade no processo de avaliação, p. 15.

<sup>36</sup> BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*, (Trad. de Emerson Xavier da Silva e Gilda Sodré), in Conferências Brasileiras, Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1994. (s.l.), 116 p.

- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação** (trad. Guilherme de Freitas Teixeira), Vozes, Petrópolis, 1995.
- COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius - A construção da pedagogia**, Sociedade Educacional João Amós Comenius, São Paulo, 1991.
- DAVIES, Ivor Kevin. **O planejamento de currículo e seus objetivos** (trad. Marília Lins e Nélío Parra), Saraiva, São Paulo, 1979.
- DURHAM, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon, (orgs.), **Avaliação do ensino superior**, Ed. USP, São Paulo, 1992.
- ELLIS, Roger. **Quality assurance for university teaching**, Open University Press, Buckingham, 1993.
- ESCOTET, Miguel Ángel. **Universidad y devenir - entre la certeza y la incertidumbre**, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**, Ática, São Paulo, 1993.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**, Papirus, São Paulo, 1994.
- GREEN, Diana M. **What is quality in higher education?** SRHE and Open University Press, Buckingham, 1994.
- HALL, Richard H. **Organizações: estrutura e processos** (trad. Wilma Ribeiro), 3ª ed., Ed. Prentice-Hall do Brasil Ltda, Rio de Janeiro, 1984.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**, Livro II - Analítica dos princípios, Cap. I, Dos esquematismos dos conceitos puros do entendimento, (s.l.).
- KELLY, Albert Victor. **O currículo - teoria e prática**, Harper Row do Brasil, São Paulo, 1981.
- KERR, Clark. **Os usos da universidade** (trad. Débora Cândida Dias Soares), Edições UFCE, Fortaleza, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, Cortez, São Paulo, 1992.
- LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **História das universidades**, Estrela Alfa Editora, São Paulo, 1990.
- MARIA, Joaquim Parron. **Novos paradigmas pedagógicos - para uma filosofia da educação**, Paulus, São Paulo, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática - para além do confronto**, Edições Loyola, São Paulo, 1993.
- MELLO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**, 3ª ed., Forense, Rio de Janeiro, 1984.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX** (trad. Vera Azambuja Harvey), Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática geral dinâmica**, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Funções do ensino superior** (in *Metodologia do ensino superior*), 2ª ed., Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1973.
- PÉREZ, Jesus Martín. **O que não se fala sobre avaliação**, (in *Metodologia do ensino superior*), 2ª ed., Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1973.
- PEUKERT, Helmut. **Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente** (in *Educación*, vol. 49-50), Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.
- SALOMON, Délcio Vieira. **Tabela de avaliação metodológica do trabalho monográfico** (in *Como fazer uma monografia*), 3ª ed., Martins Fontes, São Paulo, 1994.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**, 2ª ed., Cortez, São Paulo, 1991.
- STEIGER, Hanns-Albert. **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**, Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1970.
- STRAUVEN, Christiane. **Construir uma formação-definição de objetivos e exercícios de aplicação**, Asa, Lisboa, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969**, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação**, Atlas, São Paulo, 1987.