

# Avaliação educacional – questões metodológicas da avaliação institucional de universidades

---

*Clarilza Prado de Sousa*

Com o objetivo de refletir sobre aspectos metodológicos da avaliação educacional de universidades retomo algumas características que devem ser consideradas por quem vai conduzir um processo de avaliação.

Início distinguindo avaliação informal de Avaliação Educacional, porque me parece, ainda, ser necessário reafirmar que avaliar é um empreendimento científico. A partir desta distinção, analiso implicações a serem observadas no delineamento metodológico da avaliação como produto e processo, método qualitativo e quantitativo. Finalmente, procuro distinguir avaliação e controle e faço algumas sugestões para o desenvolvimento de processos de avaliação em universidades.

Avaliar é parte de nossa vida diária. Estamos a todo momento fazendo juízos sobre toda gama de atividades humanas intencionais (Caro, 1982). Avaliamos para depois decidir fazer ou não uma viagem, aceitar ou não uma proposta de emprego, romper ou não um relacionamento afetivo. No entanto, nem sempre nestas situações fazemos uma avaliação rigorosa, seguindo procedimentos que nos impeçam de tomar decisões que acabem agravando mais nossos problemas ou proporcionando infelicidade pessoal. É freqüente nos arrependermos de não termos analisado todos os dados de um determinado contexto e termos agora que amargar os efeitos de uma decisão, fruto de uma avaliação malfeita.

Esta avaliação, sujeita à variabilidade de nosso humor e sem nenhuma preocupação científica de controle de falibilidade, baseada em critérios subjetivos que foram sendo construídos em nossa experiência, é a avaliação que chamamos informal ou de senso comum. Tal atividade subjetiva, que é inerente ao nosso existir, embora possa e deva ser aperfeiçoada, para nos trazer, talvez, mais felicidade, se restringe à esfera do particular, de nossas relações interpessoais; tem

seus fundamentos essencialmente na psicologia, e os profissionais que atuam no desenvolvimento desta avaliação pessoal são geralmente os terapeutas.

Quando se pretende orientar decisões públicas, como aprovar ou reprovar alunos, estabelecer prioridade de recursos, selecionar objetivos de um currículo ou programa escolar, analisar a qualidade do ensino de um sistema educacional, analisar as interações entre os membros de uma instituição ou mesmo julgar o desempenho de uma universidade é necessário recorrer à Avaliação Educacional.

A Avaliação Educacional é um empreendimento racional.

Ela analisa os efeitos de políticas e programas sobre determinados alvos (indivíduos, grupos, instituições, comunidades) em termos dos objetivos que se imagina alcançar. Por meio de métodos objetivos e sistemáticos, a avaliação analisa a extensão em que os objetivos foram alcançados e observa os fatores associados com o sucesso ou fracasso dos resultados. O pressuposto é que, fornecendo “fatos”, a avaliação assessora aqueles que tomam decisões a escolher qual o curso futuro devem dar a determinadas ações. (Weis, 1982, p. 23)

A Avaliação Educacional, como área de conhecimento, tem objeto definido e metodologia própria, características claras que a distinguem da pesquisa e, principalmente, permitem diferenciá-la da avaliação informal. Desta forma, embora muitos gestores acreditem que possam basear suas decisões em uma cuidadosa avaliação informal, ela não oferece segurança para definir políticas públicas e ações na área educacional. Não é esse o objetivo da avaliação informal. Ao contrário, é este o propósito de uma Avaliação Educacional, e como tal está sujeita a determinadas normas construídas pela comunidade internacional de avaliadores, com o propósito de garantir cientificidade, compromisso ético e relevância social a um empreendimento avaliativo.

A uma área de conhecimento de certa forma nova, e sujeita a pressões políticas de toda natureza, tornou-se necessário garantir independência e confiabilidade a sua metodologia, evitando assim que a realização de avaliações defeituosas prejudicasse o julgamento de programas, projetos educativos, e descredite a própria avaliação educacional.

Com este propósito e atendendo os reclamos dos próprios avaliadores, o “Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation” (Joint Commitee, 1981), organização que conta com milhões de membros em todo o mundo, reuniu durante cinco anos contribuições de diferentes profissionais da área de Avaliação Educacional e propôs um conjunto de normas que deveria orientar todo e

qualquer processo avaliativo. O texto apresentado pelo Joint Committee sugeria aos avaliadores cerca de trinta normas baseadas em quatro condições principais:

A avaliação deve ser *útil*, isto é, estar dirigida àquelas pessoas e grupos envolvidos ou relacionados com o objeto da avaliação, proporcionando, assim, condições para que possam identificar o que vai bem e o que não vai bem com este objeto. E, além disso, deve disponibilizar não só informações acerca de vantagens e desvantagens, mas, também, soluções para o aperfeiçoamento da educação.

A avaliação deve ser *factível*, isto é, deve empregar procedimentos avaliativos que possam ser utilizados sem muitos problemas, mas que tomem em consideração e apliquem controles racionais sobre forças políticas que possam interferir, de alguma maneira, no desenvolvimento da avaliação.

A avaliação deve ser *ética*, isto é, deve estar baseada em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a proteção dos direitos das partes envolvidas e a honradez dos resultados.

A avaliação deve ser *exata*, isto é, deve descrever, com clareza, o objeto em sua evolução e em seu contexto, revelando as vantagens e limites do plano de avaliação, dos procedimentos e das conclusões. (Stufflebeam e Shinkfield, 1989).

O quadro a seguir apresenta um resumo do texto “Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials” do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 27).

#### Quadro 1- Resumo do texto

#### “Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials”

##### NORMAS DE UTILIZAÇÃO

As normas de utilização estão concebidas para assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas que uma audiência determinada necessita.

1. Descrição da audiência. A audiência relacionada com a avaliação ou afetada por ela deve ser descrita com o objetivo de que todas as necessidades possam ser satisfeitas.
2. Credibilidade do avaliador. As pessoas que dirigem a avaliação devem ser honradas e competentes para poder levar a cabo a avaliação e emprestar credibilidade às conclusões.

3. Alcance e seleção da informação. A informação deve ter o suficiente alcance e ser selecionada de tal forma que inclua as questões pertinentes acerca do objeto da avaliação e responda às necessidades das audiências.

4. Interpretação valorativa. As perspectivas, procedimentos e bases lógicas utilizadas para interpretar os resultados devem ser cuidadosamente descritos, com o objetivo de esclarecer as bases utilizadas para o juízo valorativo.

5. Clareza do Relatório. O relatório de avaliação deve descrever o objeto que está avaliando e seu contexto, assim como os propósitos, procedimentos e resultados da avaliação, com o objetivo de que audiências compreendam o que, como foi realizada a avaliação, o tipo de informações que foram obtidas, as conclusões e recomendações que foram feitas.

6. Divulgação do Relatório. Os resultados de uma avaliação devem ser dado a conhecer não somente ao cliente que encomendou diretamente a avaliação, mas a todas as audiências interessadas ou adequadas, para que possam utilizar-se das conclusões.

7. Oportunidade do Relatório. A divulgação do relatório deve ser oportuna com o objetivo de que as audiências possam fazer o melhor uso possível das informações coletadas.

8. Impacto da Avaliação. As avaliações devem ser planejadas e dirigidas de maneira que motivem a audiência a continuar investigando por si mesma.

## NORMAS DE VIABILIDADE

As Normas de viabilidade estão concebidas para assegurar que uma avaliação seja realista.

1. Procedimentos práticos. Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para que os problemas sejam mínimos e possam obter a informação necessária.

2. Viabilidade política. A avaliação deve ser planejada e dirigida conhecendo as distintas posturas dos diferentes grupos de interesse, com o objetivo de obter sua cooperação e para que qualquer possível intento, por parte de algum destes grupos, de abreviar as operações avaliativas e de influir nos resultados ou mesmo de utilizá-los de forma inadequada, possa ser prevenido e contestado.

3. Eficácia dos custos. A avaliação deve produzir informações com o valor suficiente que justifique seus custos.

## NORMAS DE HONRADEZ

As normas de honradez estão concebidas para assegurar que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.

1. Obrigação formal. As obrigações das partes formais de uma avaliação devem ser estabelecidas por meio de compromissos escritos, com o objetivo de assegurar as condições dos compromissos assumidos ou de renegociá-los, formalmente, somente com anuência das partes envolvidas.
2. Conflito de interesses. O conflito de interesses, freqüentemente inevitável, deve ser afrontado aberta e honestamente, com o objetivo de não interferir no processo avaliativo e nos seus resultados.
3. Relatórios completos e claros. Os relatórios orais ou escritos de uma avaliação devem ser francos, diretos e honestos na revelação das conclusões pertinentes, incluindo as limitações da avaliação.
4. O direito público ao conhecimento. As partes formais de um processo avaliativo devem garantir o direito público ao conhecimento dos resultados da avaliação, respeitados os limites de segurança e intimidade.
5. Os direitos humanos. As avaliações devem ser preparadas de maneira que sejam respeitados e protegidos os direitos humanos.

## NORMAS DE PRECISÃO

As normas de precisão estão concebidas para assegurar que uma avaliação revele e transmita uma informação tecnicamente exata, acerca das características do objeto que está sendo estudado, para poder determinar seu valor ou seu mérito.

6. Relações humanas. Os avaliadores devem respeitar a dignidade e integridade humanas no trato com outras pessoas relacionadas com a avaliação.
7. Informação equilibrada. A avaliação deve ser completa e honrada na apresentação de virtudes e defeitos do objeto da investigação, para garantir o aperfeiçoamento.
3. Descrição de intenções e procedimentos. As intenções e os procedimentos da avaliação devem ser concebidos e descritos com todo o detalhe, de modo que possam ser identificados e analisados.
4. Fontes de informações confiáveis. As fontes de informação devem ser descritas pormenorizadamente, para que se possa analisar se a informação é suficiente.
5. Determinar a validade. Os instrumentos e procedimentos para a coleta de informação devem ser escolhidos ou criados e utilizados de forma que assegurem que a interpretação final seja válida.

6. Determinar a precisão. Os instrumentos e procedimentos para a coleta de informação devem ser escolhidos ou criados e utilizados de forma que assegurem que a informação obtida seja suficientemente precisa para ser utilizada.
7. Controle sistemático dos dados. Os dados coletados, sistematizados e apresentados em uma avaliação, devem ser revisados e controlados, com o objetivo de que os resultados da avaliação não sejam imprecisos.
8. Análise da informação quantitativa. A informação quantitativa de uma avaliação deve ser adequada e sistematicamente analisada com o objetivo de assegurar que as interpretações sejam fidedignas.
9. Análise da informação qualitativa. A informação qualitativa de uma avaliação deve ser adequada e sistematicamente analisada.
10. Conclusões justificadas. As conclusões às quais se chegue, em uma avaliação, devem ser explicitamente justificadas, para que as audiências possam julgá-las.
11. Objetividade do relatório. Os procedimentos das avaliações devem proporcionar garantias suficientes para proteger os resultados e os relatórios de vieses advindos de sentimentos, valores e interesses de quaisquer uma das partes formais de uma avaliação.

A estas condições e normas, outro aspecto veio a ser acrescentado como exigência das sociedades democráticas e deve obrigatoriamente orientar a condução de um processo avaliativo dirigido para educação pública: a equidade. Equidade, a ser considerada na avaliação, significa levar em conta que todo serviço educacional público deve ser igualmente acessível a todos os membros de uma sociedade. Nestes termos, a Avaliação Educacional orientada pela equidade deve ter uma metodologia, segundo Kellaghan (1982), que permita identificar se:

- o acesso à educação atende a todos os setores sociais;
- a qualidade dos serviços públicos educacionais está sendo igualmente oferecida a toda população;
- os ganhos e sucessos, referentes, por exemplo, aos anos de escolaridade, proficiência no domínio dos conteúdos curriculares, estão sendo os mesmos entre os diferentes grupos sociais;
- as exigências para alcançar os objetivos curriculares dos serviços educacionais não estão sendo, significativamente, diferentes entre os diversos grupos sociais; se as expectativas, os sonhos, as aspirações vitais estão sendo consideradas pelos serviços educacionais e se estão igualmente atendidas nos diferentes grupos sociais;
- o sistema educacional está produzindo melhoras similares no desenvolvimento educacional, cultural e social de todos os grupos sociais.

Esta condição – análise da equidade – confere à Avaliação Educacional uma dimensão política que reconhece que a “seleção – feita pelo avaliador – de papéis alvos, audiências, questões e técnicas, fornece indícios de suas filiações políticas”. (MacDonald, 1982, p. 16) e dos seus compromissos sociais. A descrição desta dimensão política da ação avaliativa está claramente apresentada no paradigma da Avaliação Emancipatória, desenvolvido por Saul (1985), quando a autora incorpora, à Avaliação Educacional, a função de não apenas realizar uma análise crítica da realidade, mas, também, conduzir os participantes de um processo avaliativo a coletivamente lutarem para a geração de “transformações (...) em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos (...)” (Saul, 1985, p. 72).

Durante um longo período, os estudos avaliativos que consideram esta dimensão política da avaliação privilegiavam a utilização de métodos etnográficos, de análise de significado partilhado pelos sujeitos/atores da avaliação e enfocavam os processos de educação mais do que os resultados de uma ação educativa. Assim, a dicotomia processo/produto, ou processo/resultados, instalou-se na cultura avaliativa passando-se a conceber a avaliação de processo como aquela capaz de traduzir a dimensão politicamente correta que a avaliação deveria desempenhar. Conseqüência ou fundamento para esta dicotomia, estava a questão de qual método, o qualitativo ou o quantitativo, nos permitiria conhecer melhor o mundo da educação.

Defendendo a utilização exclusiva de métodos qualitativos na avaliação, argumentava Filstead (1986, p. 5), os

métodos qualitativos e quantitativos constituem algo mais que simples diferenças entre estratégias de investigação e procedimentos de obtenção de dados. Estes enfoques representam fundamentalmente diferentes marcos epistemológicos para conceituar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para captar estes fenômenos.

Para este autor, as avaliações baseadas nos métodos qualitativos permitiriam entender a realidade social de uma posição idealista que ressaltaria uma concepção evolutiva e negociada da ordem social. O paradigma qualitativo seria o único que nos levaria a perceber a vida social como uma criação compartilhada de indivíduos, observar o mundo em sua dinâmica e conceituar os indivíduos como agentes ativos na construção e determinação de suas realidades.

No entanto, outros autores reconhecem que uma avaliação será fortalecida quando ambos os métodos, qualitativos e quantitativos, forem empregados. É neste sentido que Mendez (1986), Ianni e Orr (1986), Trend (1986), Cook e

Reichardt (1986) e Campbell (1986) assinalam que ambos os métodos são necessários e complementares e que o objeto, o tema, as circunstâncias e os propósitos é que devem definir a utilização de um ou de outro, ou mesmo de uma combinação entre eles.

Cook e Reichardt (1986), analisando com diferentes avaliadores a questão do emprego de métodos qualitativos e quantitativos, ressaltam que alguns delineamentos metodológicos são mais rígidos do que outros, mas que “os procedimentos quantitativos em conjunto não obrigam ao investigador conceber uma realidade imutável” e defendem a importância da formação de avaliadores tanto na tradição quantitativa quanto na qualitativa, de forma que possam acomodar as técnicas e os métodos aos problemas de sua investigação. Desta forma, acrescentam os autores, não sem certa ironia, que tais avaliadores

se mostrariam mais modestos em suas afirmações acerca dos métodos. Compreenderiam que todos são falíveis e que o descobrimento de uma falha não é necessariamente uma razão para rejeitar um método, mas sim uma razão para melhorá-lo, da mesma maneira que nos propomos melhorar uma teoria com dados que lhe são contrários. (Cook e Reichardt, 1986, p. 37)

A dicotomia dos métodos qualitativos-quantitativos, que tem orientado o delineamento de procedimentos qualitativos para medir o processo e a utilização exclusiva de técnicas quantitativas para determinar resultados, é também rejeitada por Campbell (1986), Hollister (1986), Cook e Reichardt (1986), quando reiteram que não há necessidade de uma divisão de campo de trabalho entre os métodos. Campbell (1986) propõe, inclusive, o desenho experimental quantitativo para estudos de processo porque, segundo o autor, o método permitirá analisar, com maior segurança, alguns tipos de dados e ainda descartar hipóteses alternativas e concorrentes. Igualmente, relatam Cooke e Reichart (1986) que, mesmo em procedimentos de estudo de casos, há exemplos de delineamentos avaliativos que têm empregado com êxito o método quantitativo.

Antes, no entanto, da superação desta na prática avaliativa, “um novo marco começa a ser utilizado, com notável frequência no âmbito da corrente geral da avaliação. Trata-se do conceito de responsabilização e prestação de contas” (Rosales, 1992, p. 66). Estes conceitos transpostos para a Avaliação Educacional vão reforçar a avaliação voltada para análise de resultados determinados a partir de níveis mínimos estabelecidos por um Sistema de Ensino.

Nesta linha de avaliação, as autoridades administrativas preocupam-se com a elaboração de provas estandardizadas, aplicadas a todas as escolas, na base

de objetivos mínimos de êxito. Os resultados destas provas constituíram, de imediato, um fator determinante na atividade das diferentes escolas, na medida em que, desses resultados, dependeriam a continuidade e o aumento de subsídios e meios para as escolas, assim como medidas relativas para a certificação, confirmação ou demissão dos professores. A tendência para a publicação destas avaliações constituiu um fator determinante, em termos de reconhecimento social, da eficácia das escolas e respectivos professores. (Rosales, 1992, p. 66)

Esta vertente da avaliação, na visão de Ardoino (1986,1989), confunde, na prática, a Avaliação Educacional e o Controle que um Sistema de Ensino tem como função exercer. Para este autor, é fundamental que o avaliador tenha claro a distinção entre Avaliação Educacional e mecanismos de controle educacional, uma vez que a realização de uma ou de outra depende dos objetivos que se tem, da audiência que se pretende atender, do tipo de decisão que se espera subsidiar, da função política e social que têm aqueles que coordenam o processo investigativo. Tratando-se de um ou outro processo – avaliação ou controle – os delineamentos metodológicos serão diversos e as conseqüências práticas serão evidentemente distintas.

Os mecanismos de controle supõem a existência de uma verdade preestabelecida que deve ser validada. A validação consiste, portanto, em medir a conformidade dos resultados de uma ação a uma norma preestabelecida.

A avaliação pode levar em conta estes dados mas os analisa como um dos elementos de um sistema complexo; a proposta de avaliação que se fundamenta em níveis múltiplos de compreensão, produz significações contraditórias, inesperadas que forçosamente irão questionar as verdades preestabelecidas. (Harvois, 1986, p. 116).

Os mecanismos de controle têm um fundamento analítico. Decompõem a dinâmica da atividade educativa em elementos que se tornarão indicadores, hierarquizados de acordo com determinados valores, atendendo a concepção política que se tem do papel da escola e da universidade na sociedade. Assim, por exemplo, determinados indicadores econômicos podem vir a ser priorizados sem a compreensão da dinâmica do contexto no qual os dados são produzidos. “Porque o controle é de ordem explicativa, produz uma apreciação conclusiva que anula toda a emergência de um dinamismo potencial.” (idem, p. 117). E, ainda, esta apreciação conclusiva, quer seja positiva quer negativa, identifica o controle como um mecanismo orientado para sancionar e conformar de acordo com uma verdade preestabelecida. A avaliação tem como propósito produzir a

compreensão, desenvolver a consciência; não pode ser “um sistema de explicação, mas de implicação, que não enclausura a ação, mas a prolonga para o futuro” (idem, p. 117). O processo de avaliação é contínuo, buscam-se sempre novos elementos para compreender a realidade, sem conformá-la a um modelo, sem tentar homogeneizá-la, mas entendendo sua diversidade, sua pluralidade, compreendendo, assim, que o dissenso constitui a natureza mesma de uma instituição educativa.

É preciso, no entanto, afirmar a importância e a necessidade dos mecanismos de controle. O controle não é por si indesejável. Não se pode esperar que uma sociedade, uma instituição ou mesmo um indivíduo possam se organizar sem nenhum controle. Pelo contrário, espera-se, sim, que o Estado exerça controle sobre a qualidade e equidade dos seus sistemas educativos. O controle não é necessariamente ditatorial e incompatível com um processo democrático de administrar um sistema educativo ou uma universidade. “A questão então que se coloca não é condenar todo controle como um ato de poder restritivo e limitador da autonomia universitária, mas de reforçar, reabilitar e promover verdadeiros processos de avaliação.” (GREP, 1986, p. 3), que permitam orientar a universidade a resgatar a qualidade no cumprimento de sua função social e iluminar os mecanismos de controle.

Broadfoot (1996), analisando o papel social da avaliação, ressalta que a dimensão da avaliação, voltada para a análise da proficiência dos alunos, tem sido utilizada como solução para que o Estado exerça seu papel de controle da equidade do sistema educacional. A estas avaliações, é atribuída a função de validarem o grau de competência das certificações dos egressos de uma universidade. Afirma o autor que este tipo de avaliação, quando permite que os resultados sejam utilizados como forma de competição ou seleção individual, acaba punindo justamente aqueles que o sistema declara que pretende proteger. Os mecanismos de controle neste caso “estendem a crença que, partindo do individual, se alcança o controle do sistema educacional como um todo” (idem, p. 10).

É preciso também assinalar que a avaliação, orientada somente pelo controle, condiciona o conteúdo da educação – aquele medido pela avaliação – em apenas uma direção, impedindo o desenvolvimento de propostas de currículo alternativo que representem formas da universidade enfrentar alguns de seus desafios sociais.

Além disso, mesmo considerando que nossas universidades exigem certa regulação no desenvolvimento de suas atividades, com certeza não iremos, apenas com mecanismos de controle, produzir a qualidade necessária que permitiria

a estas instituições retomarem sua “vocação de pensar e construir o futuro do país, tanto no que se refere às bases materiais como à sua superestrutura intelectual” (Buarque, 1994, p. 107).

E, ainda, o controle, apenas de resultados, sem controle de processos, simplifica e reduz a natureza da atividade acadêmica. O controle, sem o apoio ou complementaridade de uma avaliação mais ampla, não produz consciência compromissada com a descoberta de caminhos que conduzam à melhoria da qualidade da educação.

Mas, também, é necessário ressaltar que os próprios processos de avaliação universitária devem ser aperfeiçoados. É preciso conceber metodologias que realmente permitam descrever e analisar a universidade, respeitando sua natureza e sua especificidade, e, ao mesmo tempo, desencadear no interior da instituição e fora dela mecanismos negociados que provoquem sua modificação e forneçam as bases para a superação de seus problemas.

Assim, a avaliação educacional da universidade deve estar baseada nas mesmas questões que deveriam nortear o desenvolvimento de toda atividade acadêmica, quais sejam:

- o que está sendo construído pela comunidade acadêmica;
- com quem e como se está construindo;
- para quem se está construindo;
- em direção a que se está orientando a construção.

Analisar *o que está sendo construído* significa avaliar a qualidade dos resultados que a universidade está produzindo. Esta questão avaliativa traduz a preocupação com a transmissão do saber e da cultura universitária, e, neste sentido, os métodos avaliativos empregados buscam medir o que sabem os alunos após a realização de seus cursos, o grau de inserção e mobilidade social alcançado pelos egressos, o nível de qualidade das pesquisas que estão sendo produzidas, a qualidade da mão-de-obra que se engaja profissionalmente, advinda da universidade, e o nível de consciência política e social que apresentam os formandos. Este tipo de questão avaliativa sugere o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que considerem os resultados isoladamente, a evolução destes resultados durante um período de tempo e uma análise aproximativa com outros países (Thélot, 1993).

A questão *com quem e como se está construindo* a universidade orienta a realização de processos avaliativos que devem considerar não somente o desempenho dos docentes que fazem a universidade, mas também o clima institucional ou o ambiente acadêmico criado na universidade, as condições econômicas

e financeiras que suportam a ação educativa, os recursos institucionais que estão alocados à disposição de alunos e de professores. Avaliação norteada por esta questão não pode analisar o desempenho acadêmico descontextualizado do ambiente em que ele se realiza. Neste sentido, a escolha de metodologias participativas, de estudos etnográficos, pode oferecer melhor opção para garantir não só uma boa análise como também um melhor uso dos resultados obtidos.

A questão que direciona os estudos avaliativos sobre *para quem se está construindo* a universidade determina a realização de análises da função política e social que a universidade está assumindo em sua região e no país. Esta orientação conduz estudos avaliativos que devem selecionar indicadores que vão desde a análise dos processos de ingresso de aluno, do perfil sócio-econômico do profissional formado, até a análise dos mecanismos que estão sendo adotadas para minimizar a equidade da educação oferecida.

Um processo avaliativo de uma universidade não pode também deixar de investigar *em que direção se está construindo* o saber universitário. Esta questão orienta o desenvolvimento de estudos avaliativos que buscam compreender como a universidade está dando conta dos desafios atuais da sociedade, como, por exemplo, os da globalização da economia, da tecnologia, da pobreza, do desemprego, da violência, etc. O problema proposto para investigação poderia ser assim formulado: a universidade procura construir coletivamente uma reflexão e uma ação sobre a sociedade em que está inserida, buscando orientar pesquisas, estudos e cursos que possam contribuir para a análise destas questões? A avaliação norteada por esta questão deve selecionar processos coletivos de análise que permitam à comunidade acadêmica refletir sobre sua ação contemplando o futuro que deseja criar. Para tanto, a avaliação deve apresentar um cenário dos problemas e conflitos da atualidade que possa subsidiar a análise dos participantes e propiciar o processo de tomada de decisão. O desenvolvimento deste processo avaliativo somente terá condições de sucesso se for conduzido pelos setores representativos da universidade, tais como colegiados e diretorias acadêmicas.

Finalmente, é preciso ainda assinalar que o delineamento metodológico de qualquer avaliação educacional só terá sentido se realmente se tiver algum indício da necessidade e interesse de se realizar a avaliação. É fundamental garantir, antes de iniciar uma avaliação, que existam uma motivação da comunidade e vontade política dos gestores universitários para produzirem modificações ou desencadear um processo de reflexão, tendo em vista aperfeiçoar a prática acadêmica.

Estabelecido este ponto, negociado entre os participantes, a avaliação deve eleger como ponta de lança para seu desenvolvimento aqueles aspectos sobre os quais temos pouca ou nenhuma informação. Desperdiçar tempo e recursos na análise de informações já conhecidas, e que pouca ou nenhuma contribuição trarão à comunidade acadêmica, é manter o pacto com a imutabilidade. Thereza Penna Firme, avaliadora brasileira de grande experiência na área, costuma dizer que estes avaliadores fazem como o caso do homem que, tendo perdido uma chave, procurava-a sob o poste de luz e, quando indagado onde a havia perdido, disse que na verdade tinha sido lá no mato escuro, mas lá... não havia luz. Avaliar exige construir uma metodologia que permita embrenhar-se na floresta, abrindo caminhos que permitam a outros também fazerem a mesma trajetória. Avaliar exige coragem para aceitar o desafio de encontrar na caminhada surpresas, desilusões e desencantos e, mesmo assim, não perder a determinação de continuar alentando-se pela crença da possibilidade de modificação e pelo compromisso com o aperfeiçoamento do desempenho social da universidade.

## Bibliografia

- Ardoino, J. e Berger, G. (1989). *Dune evaluation en miettes à une evaluation en actes – Les cas des universités*. Paris, Andsha-Matrice.
- Bradford, P. (1966). *Education, assesment and society – A sociological analysis*. Philadelphia, Open University Press. Buckingham.
- Campbell, D. T. (1986). “Grados de libertad” y el estudio de casos in Métodos cualitativos y investigación evaluativa. In Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S., op.cit.
- Caro, F. G. (1982). Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: Goldberg, M. A. A. e Sousa, C. P. de. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU.
- Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Filstead, W. J. (1986). Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In: Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S., op.cit.
- Harvois, J. (1987). *Le contrôle cet obscur objet du désir*. Pour l'évaluation au pouvoir. GREP nº 107.
- Ianni, F. A. J. e Orr, M. Y. (1986). Hacia un acercamiento entre las metodologias cuantitativas y cualitativas. In Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S., op. cit.

- McDonald, B. (1982). Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: Goldberg, M. A. A. e Souza, C. P. *Avaliação de programas educacionais: suas vicissitudes, contradições, desafios*. São Paulo, EPU.
- Pour l'évaluation au pouvoir. GREP n° 107.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tito, Asa.
- Saul, A. M. (1985). *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. (Tese de Doutorado.)
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield (1989). *Evaluación sistemática – Guia teoría y practica*. Barcelona, Paidós.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris, Editions Nathan.
- Weis, C. (1982). Pesquisa avaliativa no contexto político. In: Goldberg, M. A. A. e Souza, C. P. de. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU.

Clarilza Prado de Sousa

---

Professora do Programa de Psicologia da Educação (PUC-SP)  
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas