

# Buscando possibilidades para a avaliação institucional da educação superior

CLARILZA PRADO DE SOUSA\* E ANAMÉRICA PRADO MARCONDES\*\*

Recebido em 27/08/05

Aprovado em 14/10/05

\* Professora doutora do programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, e coordenadora da CPA, PUCSP.

\*\* Doutora em Psicologia da Educação, PUCSP, atuando como especialista técnica em avaliação junto à CPA/PUCSP.

**Resumo:** O texto discute possibilidades de encaminhamento do processo avaliativo construído coletivamente, apresentando uma perspectiva diferenciada para se olhar e orientar a auto-avaliação institucional, considerando as mediações psicossociais. Busca a compreensão da avaliação que os sujeitos produzem em espaços de participação para reflexão e consciência do grupo. A proposta está alicerçada em um estudo de caso realizado numa universidade enquanto se instalavam práticas avaliativas. Tem como referencial teórico uma epistemologia de orientação psicossociológica, que considera o papel do simbólico na construção do real e na orientação das condutas humanas. O modelo proposto contempla etapas que se integram e se complementam e a utilização de uma diversidade de procedimentos voltados à análise do cotidiano. Trata-se de alternativa que dialoga com outros encaminhamentos de avaliação, frente às dificuldades das instituições de ensino superior de assegurar condições de participação dos sujeitos no processo avaliativo, dada a complexidade da dinâmica organizacional.

**Palavras-chave:** Educação superior; Auto-Avaliação institucional; Mediação psicossocial; Representações sociais.

Searching For Possibilities Of Higher Education Institutional Evaluation

**Abstract:** The text discusses possible ways of conducting the collectively constructed evaluation process, showing a different understanding of institutional self-evaluation, considering the psycho-social mediation. The text explores the understanding that participating individuals produce and that contribute to group reflection and self-awareness. The proposal is based on a case study carried out while evaluation practices were being implemented at a university. The theoretical reference is an epistemology of psychosociological orientation, which considers the role of the symbolic in the construction of the real and in the orientation of human conduct. The proposed model contemplates phases which are integrated and complement each other, and the utilization of a variety of procedures geared at the analysis of daily activities. It is an alternative that dialogues with other evaluation procedures vis-à-vis the difficulties of higher education institutions to offer individuals the means of participating in the evaluation process, given their organizational complexity.

**Key words:** Higher education; Institutional self-evaluation; Psycho-social mediation; Social representations

Ao tratar da avaliação institucional falamos do lugar da valorização da avaliação enquanto instrumento produtor de conhecimentos que favorecem decisões geradoras de aperfeiçoamento institucional e crescimento dos sujeitos envolvidos. Falamos do lugar da importância da instalação de uma cultura de avaliação, como atividade pedagógica integrada permanentemente na vida da instituição, com ênfase na

auto-reflexão e diálogo, favorecendo o seu repensar e livre do caráter autoritário e punitivo construído pela história da avaliação.

A avaliação se instala como pauta das instituições de ensino superior

A Avaliação institucional tem se colocado como pauta da universidade, evidenciando um movimento presente em diferentes países, integrado a políticas governamentais. A avaliação vem sendo colocada como eixo central para a melhoria do sistema educativo, e, como analisa Barriga (1996), assim assumida como projeto internacional.

A inserção da avaliação na universidade ocorre num momento histórico em que esta enfrenta transformações geradoras de crises, decorrentes de uma situação complexa de reordenamento econômico e social, com as quais tem dificuldades de dialogar. São feitas exigências às instituições de ensino pela sociedade, que cobra sua legitimidade, enquanto ocorre restrição das políticas de financiamento pelo Estado. A avaliação institucional surge nesse clima de prestação de contas à sociedade, particularmente, para responder a um discurso de produtividade por pressão do setor econômico. A definição da titularidade, dos critérios e do produto universitário a ser avaliado tem trazido relações de tensão entre Estado-universidade, numa cena de disputa de poder ligado ao controle e à manutenção das instituições, cena esta orquestrada pela presença de diferentes paradigmas.

Diante do quadro de “crise” da universidade, Santos (1999) mostra a importância de a universidade alterar o modelo de gestão das contradições que se apresentam, adotando uma atuação ativa, autônoma e estrategicamente orientada para médio e longo prazo. Como uma importante saída, nesse contexto, mostra a necessidade de as instituições enfrentarem a exigência da avaliação, buscando coligações políticas internas e externas.

Acompanhando o fenômeno já instalado em outras realidades, foi na década de 90, comenta Dias Sobrinho (1996), que a educação superior brasileira começou efetivamente a praticar a avaliação institucional e a desenvolver a teoria sobre essa prática. Apresentando uma trajetória bastante peculiar, em final de 80 e início de 90, as instituições de ensino superior realizam amplo debate sobre o sentido e a natureza da avaliação institucional, associado à discussão de funções e autonomia. Nesse cenário, e em diálogo com diferentes segmentos sociais, propõem um sistema de avaliação com caráter de auto-reflexão, envolvendo os agentes institucionais e resguardando a autonomia institucional. Tal encaminhamento, que originou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras- PAIUB -, constituiu-se, segundo Leite (1997) numa manifestação antecipativa em relação ao Estado. Essa diretriz, que tinha um caráter de adesão, conviveu de forma contraditória com uma política reguladora do Estado, tomando a avaliação como alternativa para buscar a eficiência e a qualidade. Especialmente após 95 acentua-se a presença de uma política calcada

em medidas, trazendo uma lógica classificatória e o incentivo à competitividade, que, consumida pela comunidade acadêmica, acarretou conformações das instituições e de seus profissionais, como denunciaram Cunha (2002) e Sousa (2001).

Dois enfoques e práticas avaliativas distintas são identificados na realidade da educação superior brasileira, evidenciando a presença de paradigmas com diferentes concepções sobre a qualidade da educação e da missão da universidade: por um lado, a compreensão da instituição desvinculada de verbas públicas e autônoma para responder ao pacto com as forças do mercado, e de outro lado, uma universidade vista com a produtividade e a responsabilidade referidas aos compromissos sociais essenciais, voltada ao sentido do bem comum, aceitando o diálogo com o Estado.

Vivendo a trajetória ainda recente de avaliação institucional, diante de várias diretrizes, a cultura avaliativa é uma perspectiva em início de construção na educação brasileira. A elaboração de propostas avaliativas pelas instituições, ao lado dos desafios da avaliação externa, tem muitas implicações e ainda se convive com equívocos históricos. Nesse sentido, dicotomias tidas como superadas se mantêm presentes, trazendo em pauta questões como as apontadas por Prado Sousa (1997): ênfase no processo ou no produto, uso de métodos qualitativos ou quantitativos, avaliação educacional incompatível com controle educacional, que permeiam as discussões e têm gerado posicionamentos radicais contaminando e deformando práticas avaliativas.

Mesmo reconhecendo as iniciativas de algumas universidades, que se colocaram como pioneiras do trabalho de avaliação, pode-se afirmar que, de um modo geral, as instituições de ensino superior evidenciam poucas manifestações proativas em relação à adoção da avaliação institucional, tendendo a responder às iniciativas e exigências do Estado. A trajetória da proposta do PAIUB reflete essa tendência, pois, mesmo assumida voluntariamente por um número significativo de instituições, foi se esvaziando não somente por conta das novas ênfases oficiais, mas pelas próprias condições do contexto das realidades institucionais, que não sustentaram sua continuidade.

Faundez(1999) mostra as dificuldades da instalação da cultura de avaliação como suporte do aperfeiçoamento da instituição, evidenciando um processo impregnado pela ideologia organizacional, convivendo com resistências e temores, e até mesmo com a escassa capacidade de auto-crítica e de aceitação de crítica externa.

Compreender a avaliação institucional e suas possibilidades passa necessariamente pelo reconhecimento de que o processo avaliativo ocorre num espaço de intersubjetividades em que se pode presenciar confrontos e convergências de universos de crenças, representações e ideologias, que se fazem presentes nesse processo, nem sempre se constituindo como facilitadores do mesmo. Além disso, interferem nas práticas avaliativas a própria constituição do espaço institucional como portador de uma cultura e identidade grupal particulares, que atuam como produtores e filtradores de significados, ao mesmo tempo que se reconstróem.

O distanciamento entre processos de avaliação desencadeados e as práticas dos sujeitos nas instituições muitas vezes apresentam movimentos em direção e ritmos diferentes. Esses desencontros, essas lógicas conflitivas trazem o risco do imobilismo, ao invés das mudanças buscadas pela avaliação.

Hoje presenciamos um momento de implantação da nova política governamental de avaliação expressa no SINAES<sup>1</sup>, que se apresenta com a intenção de superar as críticas de teóricos da área e da comunidade acadêmica a um modelo calcado em *rankings*, com a competitividade explícita. O atual sistema, que incorpora importantes elementos do PAIUB, propõe articular a regulação da qualidade da educação pelo Estado integrando processos de avaliação interna e externa, de forma a contribuir para a autonomia da instituição.

Analisando a proposta, dentre outros elementos, reconhecemos como particularmente importantes a ênfase dada à auto-avaliação como um processo participativo e o reconhecimento do princípio da globalidade, apontando para a avaliação do conjunto das dimensões institucionais, integradas pela missão. Nesse sentido, os documentos orientadores expedidos pelos órgãos oficiais<sup>2</sup> têm destacado a importância da “sensibilização da comunidade” como busca do envolvimento dos integrantes da instituição nas diferentes etapas do processo avaliativo, bem como a consideração da multidimensionalidade.

Desencadear a auto-avaliação institucional, assegurando a participação dos sujeitos e possibilitando a visão multidimensional, representa um desafio carregado de dificuldades para as instituições, especialmente para aquelas de médio e grande porte, que se compõem com vários campi, com diversidade de cursos, com grande número de alunos, docentes e funcionários.

### Dificuldades para construção de um processo avaliativo de autoria dos sujeitos institucionais.

O processo avaliativo assume uma dinâmica bastante complexa quando o seu encaminhamento é marcado pelo reconhecimento do humano, pela exigência da autoria dos sujeitos. Lidando com esses elementos estamos pisando no campo do simbólico, da produção de sentidos construídos nas práticas sociais, reconhecendo o homem como construtor da realidade enquanto se constrói.

Ao serem instaladas práticas avaliativas nos ambientes institucionais há uma rede de sentidos que se integram, tangenciam e por vezes se contrapõem. Assim, dialogam no processo de avaliação os sentidos das ações produzidas pelos sujeitos e grupos, que se entrelaçam com o sentido desejado de universidade e com os sentidos atribuídos ao próprio processo avaliativo.

1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004.

2 Especialmente documentos orientadores produzidos pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior).

No ambiente institucional, marcado por uma cultura própria e palco de identidades sociais características, os sentidos e as representações da realidade vão sendo partilhadas por diversos grupos. Tais aspectos têm sido sinalizados por Dias Sobrinho (2002; 2003) em seus escritos sobre avaliação institucional. Convive-se com a heterogeneidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas cotidianas revestidas de particulares concepções, opiniões, expectativas, crenças e valores.

O processo avaliativo põe em confronto essas ordens e sentidos diferentes, instalando um espaço psicossocial conflituoso. A avaliação vem sempre acompanhada de um conjunto de valores e implica juízos de valor dando sentidos à realidade. Por sua vez, os juízos são construções intelectuais, culturais e sociais que implicam relações nem sempre consensuais, levando à disputa de poder e de ideologias.

As óticas específicas, esses juízos particulares de sujeitos e grupos, tendem a definir diferentes indicadores e uma heterogeneidade de expectativas para as questões básicas do processo de avaliação: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar?

A avaliação, na perspectiva da auto-avaliação institucional, ao se propor a produzir conhecimentos sobre a realidade da instituição, busca explicitar, a fazer emergir os diferentes sentidos presentes em busca de um sentido comum, de um projeto de universidade. Nesse processo, que implica na participação dos sujeitos, na negociação entre pares, são construídos os referentes de avaliação, ficando explícitas as intenções e finalidades da instituição, ou seja, os sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da ação educativa. É um processo por essência inacabado, dada a contínua ressignificação da realidade produzida pelos sujeitos.

Nesse contexto, pela própria natureza, a avaliação traz o caráter de desvelamento da realidade e perspectivas de mudanças associadas aos objetos avaliados. Tal situação pode acarretar medos, inseguranças e resistências, como manifestações de um sujeito ativo que orienta suas ações em direções por vezes não previstas pelos modelos de avaliação em realização. Avaliar nos coloca em ruptura com o campo das representações factuais, pois há uma intenção de mudança dirigida a um dever ser, nos lembra Hadgi (2001). O conflito surge porque, de um lado ou de outro, o processo implica sempre a difícil compatibilização entre expectativas, condições de realidade e também a presença de valores que estão no âmago das propostas de mudanças que vão dar outros sentidos à realidade.

A avaliação, na perspectiva da auto-avaliação institucional, ao se propor a produzir conhecimentos sobre a realidade da instituição, busca explicitar, a fazer emergir os diferentes sentidos presentes em busca de um sentido comum, de um projeto de universidade.

Na implantação de práticas avaliativas na instituição ainda se colocam os sentidos atribuídos pelos sujeitos a estas práticas. Historicamente, a avaliação mantém um universo simbólico, incorporando um papel autoritário e de controle continuamente exercido, ou revelando uma prática esvaziada. Num panorama de pouca reflexão em espaços coletivos, as instituições têm respondido de forma a manter esse quadro. A representação da avaliação associada ao controle e meritocrática, pode caracterizar-se como uma representação cultural, como propõe Wagner (2000), por se constituir profundamente enraizada no pensamento e comportamento da população. A presença dessa representação contamina a produção de sentidos de objetos a ela relacionada, como é o caso da avaliação institucional. Tal realidade gera expectativas e intenções que, por vezes, resultam em comprometimento do trabalho avaliativo, ou, pelo menos, em perdas para sua potencial possibilidade como instrumento de aperfeiçoamento.

Assim sendo, o desconhecimento desses processos, que ocorrem nas relações intersubjetivas ao lado de poucas possibilidades de explicitação e reflexão pelo grupo, pode acarretar a rejeição da avaliação ou torná-la um jogo de “faz de conta”, gerando sua simplificação e burocratização.

Todos esses aspectos nos levam a refletir sobre a questão da sensibilização dos atores institucionais buscando seu envolvimento e participação no processo avaliativo. A participação associada à autonomia pressupõe o diálogo, o pensar junto, a construção socioindividual, que implica no compromisso com a ação. Tem uma qualidade política, pois pressupõe uma inserção consciente e crítica num contexto sociocultural levando à transformação pessoal e social, o que nos remete a Habermas (1989) quando discute o agir comunicativo. A possibilidade da manifestação dessa participação depende de condições objetivas que possibilitem o diálogo entre os atores, a criação de espaços públicos ampliando o envolvimento dos sujeitos, nos quais se possa questionar meios e fins para se chegar a consensos.

Constata-se que, em muitos projetos de avaliação, desencadeados em instituições de ensino superior, há o oferecimento desses espaços num primeiro momento, com adoção de palestras, seminários, fóruns, sendo possível criar um clima de adesão inicial. As exigências do cotidiano institucional, entretanto, trazem um arrefecimento desse processo, ficando ausente o debate, trazendo o risco de o processo de avaliação ficar centralizado nas mãos de poucos, restrito aos ocupantes de postos da estrutura formal da instituição e dos membros da comissão de avaliação, e ainda por vezes a avaliação ficar reduzida aos seus aspectos técnicos e instrumentais, levando ao esvaziamento e à perda de sentido. Acentuando essa problemática, situa-se a dificuldade de adequação das condições de participação, especialmente para instituições de grande porte, como já salientado, dada a complexidade da dinâmica organizacional trazida pela diversidade de cursos, número elevado de atores, entre outros aspectos.

## Dando concretude à sensibilização da comunidade

A problemática apresentada nos instiga a pensar em encaminhamentos que revelem possibilidades de se produzir um processo de avaliação construído coletivamente e que favoreça a compreensão da realidade avaliativa, desvelando os significados produzidos pelos sujeitos, os aspectos psicossociais presentes e produzindo espaços para reflexão e consciência do grupo.

Nessa direção apresentamos uma proposta construída a partir de experiência vivida em uma universidade<sup>3</sup>, com potencial para contemplar os aspectos destacados. Tratava-se de uma das Faculdades da instituição que desencadeava um trabalho de avaliação voltado para a gestão da sala de aula, trabalho inserido na retomada da avaliação da graduação pela universidade, vinculado ao PAIUB, e que havia sofrido um descompasso na instituição.

O caminho proposto (Marcondes, 2004) atende a uma perspectiva psicossocial e permite a instalação do processo avaliativo integrado com a interpretação da realidade. O referencial teórico é calcado em uma epistemologia de orientação psicossociológica e, em especial, nos fundamentos teóricos das representações sociais originados nos estudos de Serge Moscovici (1976), trazendo em seu bojo a ênfase no papel do simbólico na orientação das condutas humanas.

Enfatiza-se, no encaminhamento, a preocupação de compreender as experiências de avaliação vivenciadas pelo grupo, tendo como palco os sujeitos em interação em suas práticas cotidianas, vivendo relações que configuram as experiências escolares, enquanto expressam e reconstróem dimensões simbólicas. Implica na presença de um avaliador externo, que chamamos “avaliador-parceiro”, que, com aquiescência ou a convite do grupo se propõe a colaborar na execução de trabalhos de iniciativa da equipe e procura manter relações de confiabilidade.

Nesse processo o avaliador-parceiro tem um acesso consentido a uma variedade de situações que possibilitam a escuta das práticas, buscando descobrir sua espacialização e temporalidade, tentando penetrar nos sentidos, na perspectiva dos seus atores. Para tanto procura selecionar os momentos que permitam manifestações do *habitus* do grupo.

O modelo de encaminhamento contempla uma estrutura com componentes particulares que se integram e algumas vezes se sobrepõem permitindo a análise das dimensões estudadas e um acompanhamento contínuo do trabalho.

Os componentes da estrutura se configuram como: o *campo da avaliação*, a *inserção do avaliador* associado ao levantamento de dados, o processo de *interpretação* e sua *legitimação* junto ao grupo, tal como são expressos na figura e apresentados a seguir:

---

3 Esse trabalho se constituiu objeto de tese de doutorado pelo Programa de Psicologia da Educação da PUC/SP, de Anamérica P. Marcondes e orientada pela Prof. Dra. Clarilza Prado Sousa, defendida em 2004.

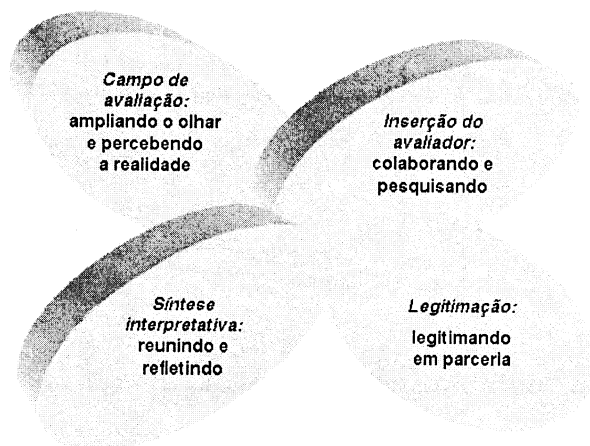


Figura 1: Componentes da estrutura do modelo

## O campo da avaliação

Caracteriza-se pela contextualização e desvelamento da historicidade da avaliação na instituição. Envolve a compreensão mais ampla da questão, associada a uma descrição dos caminhos percorridos pelo grupo, suas conquistas e seus desacertos, suas atuais expectativas, posições e sentimentos. É um olhar na perspectiva do contexto sócio-histórico que está sempre presente durante todo o processo do trabalho. Apresenta um conteúdo empírico concreto, simbólico e de relações.

### A inserção colaborativa e o levantamento de dados

Implica o envolvimento avaliador-parceiro nas atividades previstas pela instituição, relativas à avaliação. Demanda uma negociação do espaço e uma definição sobre as condições de sua presença. Ele se coloca como colaborador, usando seus conhecimentos técnicos, propondo-se a realizar tarefas diversificadas. Isso significa aceitação em participar de um trabalho com pouco espaço de decisões e iniciativas, conforme as condições oferecidas. O avaliador passa a ter uma função aceita pelo grupo. Essa inserção permite uma presença consentida em diferentes situações do cotidiano da instituição. O processo oferece uma condição privilegiada para efetuar registros valiosos, incluindo manifestações espontâneas e visões diversificadas na vivência com a avaliação.

### A síntese interpretativa

Expressa os movimentos de distanciamento crítico do avaliador, buscando não só a interpretação dos dados coletados, como a análise de sua própria prática. Essa reflexão apresenta-se de forma contínua ao longo do desenvolvimento das atividades, culminando com fechamentos analíticos, que aprofundam o sentido dos dados, favorecendo uma compreensão da realidade estudada, fundamentada teoricamente.



## A legitimação

Caracteriza-se por um processo que se desencadeia com momentos em que o avaliador e o grupo partilham as análises realizadas. Os atores têm, então, possibilidade de opinar, corrigir rumos e aprofundar as interpretações. Esse momento constitui-se como gerador de novos momentos reflexivos, de encaminhamentos e tomadas de decisões coletivas diante das questões levantadas. O processo de legitimação deve contribuir para a consciência do grupo sobre suas vivências, suas representações, o que é fundamental para a mudança. Deve favorecer o agir comunicativo, como propõe Habermas (1989), oportunizando o diálogo, a reflexão, a construção do consenso, as condições da emancipação.

### Focos de análise

Os focos de análise se dirigem a espaços de comunicação e constituem *corpus* de dados organizados por nível de abrangência, contemplando os aspectos relevantes para compreensão da realidade avaliativa. Embora alguns focos sejam previamente definidos pelo avaliador, outros vão sendo revelados e definidos durante o trabalho, de forma a permitir a compreensão dos significados expressos pela realidade estudada. Guardam uma independência entre si, mas vão se integrando como elos, desencadeando um movimento contraditório de, ao mesmo tempo, delimitar e ampliar a compreensão da realidade estudada a partir de questões orientadoras. O encadeamento dos elos integra os níveis de abrangência que se constituem como espaço sócio-relacional de produção do simbólico.

Os espaços de comunicação focados têm como solo as diferentes manifestações de linguagem referenciadas à ação objetivada em práticas na instituição. Todos os componentes da estrutura do modelo de encaminhamento da avaliação comportam focos de análise e suas *formas de comunicação* específicas.

No Campo de avaliação, a *comunicação historicizada* da instituição situa a história da avaliação institucional na instituição em interface com as políticas governamentais da educação superior e as características do contexto institucional, com base em documentos e depoimentos dos atores locais;

Na Inserção colaborativa, a *comunicação situacional grupal e o discurso particular* dos sujeitos visibilizam os sentidos atribuídos pelos sujeitos em suas práticas e manifestações, particularmente em momentos coletivos e no dia-a-dia relativo aos trabalhos de avaliação desencadeados pela faculdade e a outras atividades eleitas.

Na Síntese, a *comunicação interpretativa* realizada pelo avaliador com base nos dados levantados revela sua leitura compreensiva da realidade.

Na Legitimação, a *comunicação negociada* avaliador-atores, expressa a manifestação dos membros do grupo à síntese interpretativa produzida pelo avaliador e a

negociação de novas hipóteses interpretativas, e tomadas de decisões, num espaço de ação comunicativa que contribui para a consciência do grupo.

A tabela a seguir apresenta uma síntese dessa organização e possíveis encaminhamentos, abrangendo as dimensões da estrutura do modelo, os focos de análise, bem como procedimentos de coleta e análise de dados, visando uma leitura compreensiva da realidade.

Tabela – Componentes da estrutura do modelo, principais focos de análise e procedimentos utilizados.

Componentes da estrutura	Principais focos de análise	Procedimentos (de coleta e análise de dados)
I. O campo da avaliação	1. Comunicação historicizada da instituição.	-Análise documental: relatórios, textos, circulares. -Contatos. -Entrevista. -Análise de conteúdo.
II. Inserção colaborativa	2 Comunicação situacional grupal:  a.Momentos coletivos	-Gravação e transcrição de fitas -Processamento pelo Programa Alceste 4.5 -Análise de conteúdo
	b.O dia-a-dia das atividades de avaliação na instituição.	-Observação participativa. -Entrevista. -Contatos. - Análise de conteúdo.
	3. Discurso particular: Associação livre pelos professores.	-Técnica de Associação livre. -Processamento pelo Programa EVOC99 v.2 e pelo Programa CHIC 2.3. - Categorização temática.
III. Síntese interpretativa	4. Comunicação interpretativa pelo avaliador	- Análise compreensiva dos dados e da prática do avaliador - Relatório (s) síntese (s).
IV. Legitimação em parceria	5. Comunicação negociada avaliador-atores.	- Grupo focal com sujeitos que vivenciam as práticas avaliativas - Análise de conteúdo.

O esquema a seguir mostra os focos de análises e sua abrangência:

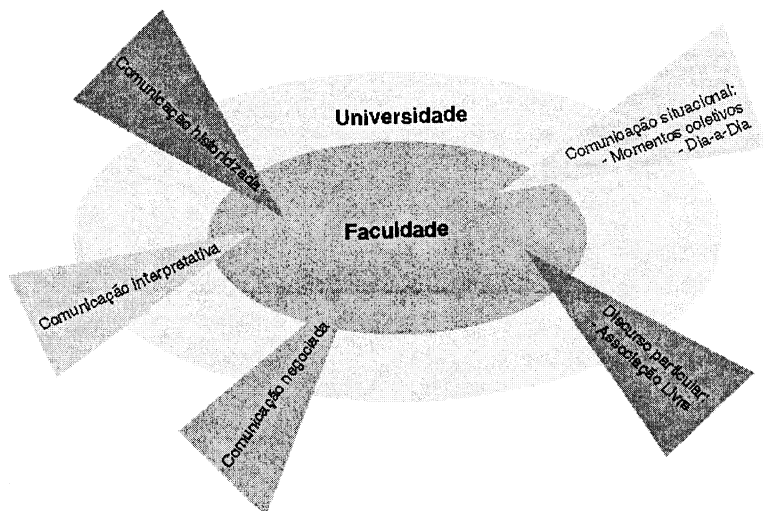


Figura 2. Principais focos de análise.

A pluralidade de encaminhamentos vai se complementando e permitindo analisar representações sociais e lógicas grupais situadas no contexto sócio-histórico de suas produções.

O trabalho vivenciado na Faculdade, percorrendo o caminho apresentado, trouxe a clareza de que a construção de uma cultura avaliativa nas instituições educacionais está longe de configurar-se com ênfase preponderante nos aspectos técnicos da avaliação, desconhecendo a composição simbólica da realidade constituída pelos sujeitos que vivem o cotidiano escolar.

O olhar revelador, considerando os aspectos psicossociais dos processos avaliativos desencadeados pela instituição, permitiu levantar alguns fatores que integram esses processos e que se revelaram como preponderantes na mediação das práticas. Trata-se da *imagem da instituição*, do *estilo de gestão institucional*, da *inserção da instituição na política nacional de avaliação* e da *representação da avaliação como controladora e meritocrática*.

Tais fatores se revestem de constituição psicossocial e são configurados com uma fisionomia particular em cada instituição, e sua presença instala uma complexidade de relações. Mais ainda, esses fatores apresentam uma simbiose entre eles e uma composição que tem em comum uma origem com raízes históricas sedimentadas ao longo dos anos e alimentadas pelas práticas sociais dos sujeitos no espaço institucional.

A *imagem da instituição* expressa a maneira como a instituição avaliada se inscreve no meio social, manifestando sua função social, ou seja, a qualidade da educa-

ção oferecida, a produção de conhecimento e posicionamento diante das questões debatidas pela sociedade. Emerge de produção simbólica com elementos de múltiplas naturezas em um processo histórico, sendo que os sujeitos incorporam marcas da imagem institucional em suas identidades.

Os dados analisados permitiram evidenciar elementos de uma imagem de instituição de excelência, com profissionais qualificados e a força dessa imagem na constituição da realidade simbólica e nas ações.

A *gestão institucional* revela o tipo de relação entre integrantes da comunidade escolar na busca de definição de rumos da instituição e exprime relações de poder. As especificidades dessas relações são determinadas pela história da instituição. Foi possível constatar que a forma como a instituição gerencia a participação dos segmentos na tomada de decisões cria expectativas em relação à avaliação, que se coloca como instrumento para tomada de decisões e também define o envolvimento dos sujeitos nas propostas de mudanças.

Os dados mostraram a presença de uma representação de participação ativa dos membros da comunidade na gestão institucional, reflexo da história da instituição, marcando concepções e ações. A avaliação desencadeada em alguns cursos, com característica centralizada e comum a todos, foi sentida pelos segmentos como ameaça às possibilidades de participação democrática, desencadeando a negação de elementos fundamentais do processo, como o objeto, as funções e os atores da avaliação.

Quanto ao fator *inserção da instituição na política nacional de avaliação*, que também interfere na direção das práticas avaliativas, diz respeito à forma de relação estabelecida pela instituição com os setores oficiais responsáveis pela política de avaliação oficial, assim como com o conjunto das instituições de ensino superior.

Foi possível constatar um posicionamento de tensão entre independência e adequação dessas relações, considerando-se o momento vivido pela instituição por ocasião do trabalho, diante do modelo de avaliação oficial controlador e competitivo em vigor, atrelado à lógica neo-liberal de regulação da educação pelas forças do mercado. A exigência governamental muitas vezes se constitui como parceira de pressão para estimular o grupo a aceitar participar das ações avaliativas desencadeadas.

Os três fatores assinalados, especialmente os dois primeiros, podem ser considerados parte da cultura institucional, na medida em que são construídos nos processos de socialização e refletem a maneira como os atores captam, interpretam a realidade, orientam suas ações, discursos e lhes dão sentidos. Acredita-se que tais elementos, que compõem a identidade do grupo, fazem parte do *habitus*, entendido como propõe Bourdieu (1983) e Setton (2002), como mediador entre realidade exterior e realidades individuais dentro de um campo socialmente determinado, no qual se manifestam forças e relações de poder. Constituem elementos estruturados, mas também estruturantes, comuns aos membros do grupo e funcionam como matriz de

apreciação e ação, sendo, portanto, organizadores de práticas cotidianas e de representações.

O quarto fator identificado, como presente na dinâmica psicossocial da avaliação institucional, refere-se à presença da *representação da avaliação como controladora e meritocrática*.

O sentido da avaliação educacional controladora e de simples julgamento do mérito para classificação está impregnado na concepção de educadores, alunos, pais e sociedade em geral. Marca um consenso que permeia práticas que atingem todos os níveis de ensino, desde a pré-escola à universidade, remetendo a ecos que parecem ter raízes no imaginário social. Têm-se revelado poucos êxitos de mudanças nessa concepção, apesar das denúncias e políticas educacionais, com encaminhamentos por vezes questionáveis e sobretudo insuficientes.

A avaliação assumiu historicamente o papel de disciplinar, controlar, classificar e punir, colocando-se como instrumento para exercício do poder disciplinador inserido na escola. Práticas constritivas e repressivas são ritualizadas pela avaliação, possibilitando que o poder se instale de forma capilar, como descreve Foucault (2003), visando penetrar as consciências por meio dos corpos, dos gestos, estabelecendo a ordem e a disciplina.

Pode-se analisar que as origens da avaliação possivelmente trazem um conteúdo construído ao longo da história educacional e que continuou sendo mantido pela função política de exclusão, que também interessava ao poder hegemônico, e as condições objetivas do cotidiano escolar não favoreceram sua superação.

Essa representação associada ao controle e à meritocracia é considerada parte da cultura de nossa sociedade e contamina a produção de sentidos da avaliação institucional.

Na educação superior, as condições de controle impregnadas na avaliação assumem peculiaridades, em função das características dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Duas considerações são importantes. Por um lado, o controle expõe a imagem real do profissional que é confrontada com a imagem ideal. Esse confronto desencadeia medo, insegurança, como explicitado pelo grupo analisado, e também conflito, gerado por uma expectativa de mudança sempre implícita nos referenciais utilizados para avaliar. As conseqüências são assustadoras para os sujeitos, em função das possíveis decisões, quer em relação ao seu contrato de trabalho, quer em relação a reflexos em sua identidade, gerado pela exposição pública, que coloca em risco sua credibilidade. Sheibe (1983), em sua teoria de transavaliação social sobre a

A avaliação assumiu historicamente o papel de disciplinar, controlar, classificar e punir, colocando-se como instrumento para exercício do poder disciplinador inserido na escola.

constituição da identidade social, chama a atenção para o fato de que avaliações negativas pelo não cumprimento das expectativas em relação ao desempenho do papel, em determinadas condições, podem levar à degradação e à danificação da identidade.

A pauta da avaliação institucional tem se apresentado com conteúdos de possibilidades, mas com predomínio de dificuldades e resistências, revelando sentidos fundados em raízes históricas longínquas.

Essa importância da validação do grupo de referência reforça a compreensão de que os sujeitos, diante da ameaça e da possibilidade de receber uma avaliação negativa, reagem antecipadamente, negando, desqualificando a avaliação.

Além disso, o controle das ações do profissional, possibilitado pelas práticas avaliativas, entra em choque com a representação do professor especialista, competente, eficiente, que tem domínio de sua área e que não aceita interferências em seu fazer.

A rejeição do controle ainda se materializa associada à negação da consideração dos aspectos didáticos pelo docente, fundada na

crença de que o domínio do conhecimento especializado é condição suficiente para o ensino.

Podemos considerar que o controle de ações efetivado pela avaliação institucional, por meio de provas ou testes, permite uma análise foucaultiana e um entendimento como tal pelos professores. A situação pode ser percebida como o uso do poder que se instala no cotidiano, num espaço de forças, para conformação do sujeito a determinadas expectativas/padrões de “normalidade” da ação docente, com rituais de aplicação dos instrumentos e classificação, que vai impondo uma “disciplinação de almas”.

Todos os aspectos levantados atuam, de certa forma, dificultando a postura desejável de olhar criticamente para a própria prática buscando aperfeiçoá-la, a partir das informações trazidas pela avaliação. Foi possível constatar a presença de medos e resistências diante de uma avaliação percebida pelo grupo com funções não muito claras e com características de controle, gerando desencontro de expectativas e intenções.

A pauta da avaliação institucional tem se apresentado com conteúdos de possibilidades, mas com predomínio de dificuldades e resistências, revelando sentidos fundados em raízes históricas longínquas.

Diante dos elementos apresentados e buscando possibilidades de encaminhamento de um processo avaliativo participativo e emancipador, o modelo proposto se coloca como tentativa de indicar uma perspectiva diferenciada para se olhar e orientar a avaliação, considerando mediações psicossociais.

A viabilização do trabalho proposto não é incompatível com a implantação de um processo de avaliação institucional envolvendo o todo institucional. Enquanto este processo se desenvolve pode ocorrer de forma concomitante um trabalho localizado aprofundando a compreensão dos sentidos das práticas e dos processos psicossociais, trazendo elementos que, refletidos com o grupo, contribuirão para reorientar o olhar dos participantes, atuando na reconstrução de representações e sentidos que se colocam como dificultadores da avaliação. Poderão então ser definidas duas frentes avaliativas que mantêm diálogos contínuos. No âmbito institucional, a proposta se coloca com importante potencial na construção de parcerias para desencadear processos mais abrangentes.

Estamos buscando caminhos e enfrentando desafios na perspectiva de contribuir com a implantação de uma cultura de avaliação que se estabeleça dialogicamente e se constitua como organizador qualificado para aperfeiçoamento do projeto pedagógico das instituições de ensino superior e para o desenvolvimento dos sujeitos que constroem a educação e a sociedade.

### Referências Bibliográficas

BARRIGA, Angel C. (1996). "Evaluación de lo académico – nuevas reglas y desafíos". *Revista do Programa de estudos pós-graduados – Psicologia da Educação*. São Paulo – PUC. n.2. jun. p.57-82.

BOURDIEU, Pierre. (1983). *Sociologia*. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática.

CUNHA, Maria Isabel. (2002). "Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência". In: ROSA, Dalva. E.G; SOUZA, Vanilton C. (orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

DIAS SOBRINHO, José. (1996). "Editorial". *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior- RAIES*. Campinas, v.1, n.1, jul. p.05-08.

\_\_\_\_\_. (2002). "Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil". In: FREITAS, Luis Carlos. (org). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.

\_\_\_\_\_. (2003). *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.

FAÚNDEZ, Carlos O. (1999). "Hacia la creación de una cultura de la evaluación como garantía de calidad de las universidades". *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. Campinas, v. 4, n.1, mar. p.35-42.

- FOUCAULT, Michel. (2003). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. Petrópolis: Vozes.
- HABERMAS, Jürgen. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HADJI, Charles. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED.
- LEITE, Denise. (1997). “Avaliação e Tensões: estado, universidade e sociedade na América Latina”. *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. Campinas, v.2, n.1, mar. p. 07-17.
- MARCONDES, Anamérica P. (2004). A avaliação institucional do ensino superior: uma análise psicossocial. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) -Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOSCOVICI, Serge. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PRADO SOUSA, Clarilza. (1997). “Avaliação institucional no ensino superior: Auto-Avaliação e Avaliação Externa”. In: RODRIGUES, Maria Lucia; FRANCO, Maria Laura. (orgs). *Novos rumos do ensino superior*. São Paulo: PUC/SP-NEMESS. p.33-53.
- SANTOS, Boaventura de S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHEIBE, Karl. E; SARBIN, Theodore. (1983). “A model of social identity”. In: SCHEIBE, Karl. E; SARBIN, Theodore. (edit). *Studies in social identity*. Nova York: Praeger Scientific. p. 05-27.
- SETTON, Maria da Graça J. (2002). A teoria do habitus em Peirre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, mai., jun., jul., ago., n. 20, p. 60-70.
- SOUZA, Sandra M.Z.L.. (2002). “Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar”. In: ROSA, Dalva. E. G; SOUZA, Vanilton. C. (orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. p.23-38.
- WAGNER, Wolfgang. (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2.ed. Goiânia: AB. p. 03-25.