

CITAÇÕES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

1. "O ato, o processo, de avaliar precisa ser pensado enquanto projeto-visão, isto é, espaço futuro, perspectiva utópica, ato criador, somador. Precisamos de um horizonte visual, como um sonho. Precisamos lançar na nossa imaginação fagulhas de futuro, pois só assim escapamos às contingências do aqui e agora, tantas vezes arrazador quando destituído de perspectiva histórica e utópica, imaginária, cinematográfica mesmo. Precisamos, como se fôssemos artistas, criar espaços de sonho, de rebeldia, quebrando, dessa forma, com o contingente; precisamos, face aos nossos espaços sociais precários, frágeis, pensar e avaliar de forma surrealista hermenêutica. Precisamos pensar e agir de forma multirreferencial e dialética e paradoxal." (Borba, Sérgio da Costa. 1997. **Multirreferencialidade na formação do "Professor -Pesquisador - da Conformidade à Complexidade** - Gráfica PSE, Maceió.

2. "Por eso, no soslayamos que la actualidad político-universitaria está signada por la confrontación entre dos modelos, uno concebido desde centros de autoridad externos que postulan un cambio uniforme desde arriba para todo el sistema universitario y el otro - en el que nos sentimos comprendidos - que ve la transformación curricular como una parte sustantiva de la reforma desde adentro, desde las bases y en cada universidad según su idiosincracia.(...) Creemos en una vía de transformación constituida por el consenso logrado en ejercicios de amplia concertación, haciendo un *continuum* con los conocimientos y las ideas provenientes de la investigación, particularmente de aquella orientada al diagnóstico y la formulación de hipótesis de cambio." (Stubrin, Adolfo. 1997. **Programa Millenium**, documentos diagnósticos y propuesta para la transformación curricular, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina).

3. "Costumam-se distinguir dois tipos de aprendizagem. Há a aprendizagem linear, aprender cumulativo que ocorre em estruturas fixas e aumenta o conhecimento, sem, com isso, alterar as próprias estruturas. Mas o que caracteriza os seres humanos é que, pelo menos em princípio, conseguem conscientemente se mover

além de experiências de expectativas frustradas, de contradições e de crises que acontecem quando se age obedecendo-se a velhos padrões. Conseguem desenvolver novas maneiras de compreender a realidade e de interagir com coisas, pessoas e consigo mesmos, e, assim, podem construir uma nova identidade. Essa maneira transformadora, dialética de aprender é arriscada. Quando acontece, forma-se uma nova consciência, nasce a oportunidade de superar uma situação de agir que se tornou contraditória." Peukert, Helmut. 1996. Problemas básicos de uma Teoria Crítica da educação, **Educação & Sociedade**, nº 56, Cedes/Papirus, Campinas.

4. "Se universidades de pesquisa não podem nem devem constituir o único modelo de instituição superior, há que se analisar as formas que deve tomar o processo de diferenciação. Um primeiro passo consiste na avaliação da experiência anterior. A posição que vem sendo defendida neste trabalho é a de que a designação de "universidades" deve ser reservada a instituições que aliem o ensino à pesquisa, conforme a tradição dos países desenvolvidos. Entretanto, é indispensável que o desenvolvimento da pesquisa não seja o único fator responsável pelo *status* da instituição, como se estabelecimentos voltados basicamente para o ensino fossem necessariamente de categoria inferior. A criação de processos de avaliação do ensino, à semelhança daqueles que possuímos para a produção científica e a pós-graduação, seria instrumento necessário para a valorização de instituições empenhadas em oferecer uma boa formação em nível de graduação." (Durham, Eunice Ribeiro. 1997. A Política para o Ensino Superior Brasileiro ante o Desafio do Novo Século, in **Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI**, Catani, Afrânio (org.), YK Produtora de Eventos, Recife).

5. "Tal como a definimos, a investigação qualitativa possui cinco características. (...) 1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.(...) 2. A investigação qualitativa é descritiva. (...) 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indireta. (...) 5.O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...) Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente

*Esta seleção foi preparada por José Dias Sobrinho. Continua no próximo número.

a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber 'aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem' (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra". (Bogdan, Robert e Biklen, Sari. 1994. **Investigação Qualitativa em Educação**, Porto Editora, Porto, Portugal.

6. "A retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume uma dinâmica que chamaremos 'duplo processo de transposição'. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos.(...) O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas". (Gentili, Pablo. 1994. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, Gentili, Pablo e Silva, Tomaz T. (orgs.), Editora Vozes, Petrópolis.

7. "Um processo de avaliação deve livrar-se do que pesa, do que está preso, do que não sai do lugar. Precisa livrar-se do peso dos preconceitos e dos modismos, das visões parcializadas e caprichos momentâneos; precisa ser uma forma nova de escrever as nossas universidades, recriando a sua identidade; deve saber flutuar sobre o peso, às vezes pesadelo, da história, levando consigo apenas a essência das coisas.(...) Precisamos também ser ágeis. A lentidão nos cansa, nos atormenta, nos lembra de ineficiência e inépcia.(...) queremos saber logo o que aconteceu com a avaliação, que resultados teve, que políticas e ações determinou, que mudanças de rumo produziu.(...) A avaliação precisa tornar visível o que propõe e faz. A vida social não é idioleto. A vida social implica em linguagem como sistema de propriedade coletiva.(...) A multiplicidade é outra virtude da

qual não podem fugir os avaliadores. A multiplicidade se contrapõe a visões estreitas e preconceituosas.(...) Reconhecer a multiplicidade como virtude é reconhecer a sua complexidade, buscar uma abordagem avaliativa que privilegie a globalidade e conseguir situar a origem de muitos problemas e conflitos.(...) Por fim, a consistência. O processo (avaliativo) precisa contemplar também a compreensão de que a busca da verdade vem da exploração até o esgotamento da metodologia escolhida. Só assim terá condições de avaliar os seus próprios limites e potencialidades". Ristoff, Dilvo. 1997. **Avaliação Institucional e o Desafio de uma nova era**, in **Avaliação Institucional**, Costa, Maria José Jakson (org.), Universidade Federal do Pará, Belém.

8. "Elemento fundamental de qualquer sistema de ensino, a avaliação sofre as incertezas e as contradições que acompanham aquele, no tempo presente. Enquanto as tendências teóricas desenvolvem perspectivas adequadas aos grandes princípios da educação moderna em que sobressaem a **liberdade**, a **autonomia**, a **democratização**, a **solidariedade**, a **preparação para a mudança** e o **sucesso**, a racionalização e o controlo dos grandes investimentos que a educação comporta, bem como o reconhecimento da necessidade de melhoria da qualidade das escolas, conduzem ao desenvolvimento de medidas e de práticas em que a prestação de contas e a eficácia são critérios de importância primordial. A dificuldade de conjugação destas duas perspectivas encontram paralelo na dificuldade de articulação dos dois padrões avaliativos que os servem: num caso, uma **avaliação contínua de carácter predominantemente qualitativo e formativo**; no outro, uma **avaliação quantitativa e sumativa**." (Machado, Fernando Augusto. 1994. **Avaliação em Tempo de Mudança**, Edições Asa, Porto, Portugal.

9. "Se o olhar é ele próprio transmutador do que é olhado, o acto de avaliar é o acto que transforma, condiciona, regula, dirige e constrói o objecto da avaliação.(...) A avaliação tem a pretensão de apreender da realidade algo que se possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação dessa realidade. Mas a natureza mesma do acto de avaliar escapa ao desejo da objectividade, do rigor, ao desejo íntimo (...) de transformar a realidade fluida na rígida evidência do classificável. (...) A busca de uma maior objectividade passa, necessariamente, pelo enfrentar e assumir da subjectividade. Uma procura mítica de uma objectividade inalcançável conduz, frequentemente, à frustração." (Carvalho, Angelina e Terrassêca, Manuela. 1995. **Em torno das práticas avaliativas do 2º Ciclo**, in **Avaliar a Avaliação**, Leite, Carlinda (org.), Edições Asa, Porto, Portugal.