

Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional

*José Dias Sobrinho**

Resumo: Este artigo apresenta a avaliação institucional como um processo social e público, organizado e promovido por agentes sociais dotados de competência técnica, ética e política, que agem de forma articulada com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias construídos a partir de amplas discussões e acordos. Discute os modos de constituição dos sujeitos, do objeto e das orientações metodológicas. São também apresentadas as diversas etapas da avaliação e uma discussão de seus principais resultados e usos.

Palavras-chave: Avaliação institucional; sujeitos sociais; objeto e critérios da avaliação; resultados e usos da avaliação.

Abstract: This article presents institutional evaluation as a social and public process. This process is organized and promoted by social agents that are endowed with technical, ethical and political competence. Those social agents work with instruments, goals, rules and methodologies that are produced after wide discussions and compromise. This article discusses how institutional evaluation establishes agents, subject, purpose, methodologies and also presents its different stages, results and uses.

Key-words: Institutional evaluation; social agents; subject and criteria; results and utilizations.

Introdução

Tentaremos desenvolver neste texto uma reflexão que deve tocar não apenas questões conceituais mas também metodológicas a respeito de avaliação institucional. Como se poderá observar essas categorias, ou seja, conceitos e métodos, não se separam. Por isso, estaremos o tempo todo falando de ambas, sem que seja necessário mencioná-las particularmente.

A avaliação é uma presença constante em todos os campos da vida humana, embora raramente os indivíduos se dêem conta disso. Ela se manifesta de múltiplas maneiras. Mas também é muito frequente se esconder, só mostrando os seus efeitos, não o seu funcionamento. Assim, um sorriso ou um ricto facial, a simples escolha de uma camisa, a atitude respeitosa diante de uma autoridade ou de um “doutor” se não são em si atos formais de avaliação, certamente são o

produto que transparece de uma avaliação oculta e não enunciada. No exemplo, a expressão facial pode ser lida como um efeito de apreço ou desapreço, o ato corriqueiro de escolher uma camisa se inscreve num quadro de valores e significações culturais e econômicas, o respeito e a aceitação da hierarquia de poder ou de saber se ligam à estruturação, ao reconhecimento e à valorização de códigos sociais. Nesses casos, uma avaliação tácita e não percebida está na base de atitudes e ações que podem ser entendidas à luz de códigos sociais largamente assumidos, embora nem sempre bem explicitados.

Nosso cotidiano está impregnado dessas avaliações que, não expressadas, quase não se constituem como objeto de estudo. Entretanto, seus efeitos estão aí e deles se pode falar com certa clareza. Uma vasta literatura já tratou dessa avaliação tácita. É o caso, por exemplo, da questão do credencialismo, do valor social dos diplomas, da evasão e repetência fun-

* Unicamp

cionando como mecanismos de seleção e hierarquização dos indivíduos, das escalas de apreciação das profissões, dos conteúdos instituídos como saberes que devem ser ensinados e aprendidos conforme determinadas formas, para só ficarmos no âmbito da educação. Todos esses fenômenos resultam de avaliações tácitas e não tematizadas, que implicitamente se inscrevem num quadro de afirmação ou de negação de valores. Nesses casos, a avaliação se mostra naquilo que ela produziu, em seus efeitos, e não nela mesma.

Manifestando-se através de enunciados, portanto de forma intersubjetiva, uma outra espécie de avaliação, muito presente em nosso cotidiano, não rigorosa e não organizada, situa - se nos planos da opinião, do ponto de vista pessoal, da expressão pontual e fragmentada, até mesmo incoerente, de sentimentos, juízos e interesses do momento sobre as mais variadas questões do universo de comunicação humana. Embora não sejam avaliações formalmente ordenadas e articuladas, nem resultem de atos deliberadamente integrados em um processo de avaliação, essas pequenas emissões de juízos de valor, nos diversos momentos da vida cotidiana e a respeito de qualquer assunto, apresentam o mérito de sempre mais ou menos afirmarem a dimensão humana da liberdade, da cidadania e da prática das relações sociais. Entretanto, não passam de avaliações oficiais e domésticas, cheias de subjetivismos, sem compromissos com o rigor e o público, se considerado o campo social da utilização (Barbier, 1990, 30 e 31; Hadji, 1994, 48).

Ainda não é dessas avaliações que vamos tratar, embora entendê-las seja muito importante para a compreensão do fenômeno mais geral. Como fazem parte de um complexo processo de comunicação, estão implicados na compreensão dos fenômenos sociais e educativos. Carregam, portanto, as marcas e características próprias dos grupos que as produzem nas mais diversas situações. Como a instituição escolar é um organismo social vivo e cambiante, essas avaliações informais fazem parte de sua cultura e de seu corpo de valores e por isso não são nada desprezíveis.

Deixemos por enquanto a avaliação como fenômeno cotidiano da vida em geral, para falarmos da avaliação como processo educativo formal. Aliás, é nas escolas de todos os níveis, desde a primeira revolução industrial, quando se intensifica a necessidade de organização das hierarquias de trabalho, que a avaliação encontrou o seu espaço mais fértil e adequado, tanto do ponto de vista de prática iterativa, quanto como matéria de tematização e estudo. Tão forte é essa relação da avaliação com a escola, que ela é

freqüentemente identificada como um patrimônio da educação formal, ainda que tenha tido origem no mundo industrial, não em instituições educacionais (Barbier, 1990, 49).

É necessária, ainda, uma outra precisão. Vamos nos referir a uma instituição educativa determinada, com forte tradição e marcas bastante próprias, que é a universidade. Mais ainda, nosso objeto não são especificamente os diversos tipos de exames e testes, as avaliações isoladas de alguns planos de estudos ou de rendimento escolar, embora esses e semelhantes mecanismos possam e devam ser incorporados ao processo global e sistemático da avaliação institucional, desde que sua integração seja justificada em vista dos objetivos definidos e se mostre coerente na forma com a metodologia estabelecida. Falando da avaliação, também falamos das avaliações, e vice-versa. É impossível falar de um sistema complexo de avaliação sem levar em conta as diversas avaliações restritas; inversamente, estas avaliações restritas ganham maior consistência quando passam a incorporar os processos avaliativos que buscam construir visões complexas e de conjunto.

Avaliação da universidade

A universidade é uma instituição da sociedade, com atribuições precisas de fazer ciência e produzir conhecimentos teóricos e práticos, em sentido amplo, de promover a formação humana e, inseparavelmente, desenvolver a sociedade. As diversas formas de avaliação que ela promove, sejam fragmentadas ou integradas, específicas ou globais, à diferença daquelas tácitas e espontâneas de que há pouco falamos, são deliberadas e objetiváveis. Enquanto processos promovidos por decisão e escolha de agentes da universidade, têm caráter público e suas diversas etapas podem ser analisadas e criticadas. Portanto, a própria avaliação pode ser avaliada, e convém que o seja rigorosamente.

As principais marcas de uma avaliação institucional da universidade, considerada como organização complexa e com funções inelutavelmente públicas, do ponto de vista de seu funcionamento e de sua natureza, podem ser explicitadas: deve ser um processo socialmente organizado e promovido por atores sociais com legitimidade e competência técnica e política institucionalmente conferidas e reconhecidas, agindo com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias construídos também socialmente e tornados públicos. Os seus principais momentos são de constituição dos agentes ou sujeitos sociais compro-

metidos com o processo de constituição do objeto e correlativamente dos objetivos, de estabelecimento dos critérios, normas, metodologia e instrumentos, que implicam na produção dos juízos de valor, e dos dispositivos para a transformação das realidades avaliadas. Desde o princípio, quando se constituem os atores e o desenho geral, passando pelas intervenções práticas, pelas operações descritivas e interpretativas, de quantificação e de qualificação, o processo é institucional, social e público. Estas são as principais marcas de processo de que vamos tratar a seguir. Insistimos, de início, nos modos sociais do funcionamento desse processo. Vejamos, a seguir, alguns outros detalhes desse funcionamento, com a única intenção de tornar mais claras essas idéias acima esboçadas.

Constituição dos sujeitos sociais

A avaliação institucional não se compõe de atos fortuitos e episódicos, conduzidos por indivíduos aleatórios e não reconhecidos como sujeitos de um processo oficial. Portanto, não se faz com atos difusos e isolados, cuja responsabilidade seria imprecisa e diluída, cujos objetivos e critérios não tivessem sido discutidos coletivamente e de modo institucional e cujos usos pudessem ser não pertinentes e até mesmo contraditórios em relação com a natureza e os compromissos básicos da instituição. Ao contrário, a avaliação institucional é um processo intencional, resultado de vontade e opção políticas, um conjunto coerente de conceitos e práticas deliberada e socialmente organizados, estruturados e implementados. Entretanto, em que pese a racionalidade desse processo, não podemos esquecer também as suas tramas nutritas de contradições e dissensos, como costuma ser todo processo social.

É relacional e integrada a constituição desse processo. Em outras palavras, a operação que transforma os dados puros de uma determinada realidade em objeto construído para efeito de conhecimento e de produção de juízo de valor, de acordo com um corpo de normas e objetivos, estes também construídos de modo articulado, pertinente, intencional, de modo participativo e público, embora eivada de contradições, é uma ação estruturada, conduzida por agentes sociais reconhecidos em função da identificação da qualidade de determinados estados e situações e das transformações qualitativas dessas realidades.

Esses agentes não são todos iguais quanto à sua função institucional e quanto a seu modo de pensar a

avaliação. “Para Kemmis, cada participante possui as suas próprias perspectivas de valor e os seus interesses específicos (...). Portanto, a avaliação deverá basear-se num processo permanente de negociação que dê lugar a um consenso que considere todos os possíveis critérios e perspectivas de um modo equilibrado” (Rosales, 1992, 79). Insistimos que há uma pluralidade de participantes, porque os processos sociais e educativos são múltiplos e complexos e porque os agentes exercem funções no processo de avaliação que são publicamente reconhecidas e legitimadas. Ou seja, sua participação como sujeitos do processo tem uma significação de responsabilidade social. Por isso, participam do “debate aberto sobre todas as questões relevantes”, mas também devem “respeitar dados de caráter confidencial” (id., 79) que a avaliação institucional contém.

Obviamente, estamos falando de uma avaliação “num sentido mais formativo, qualitativo e interativo” (Perrenoud, 1993, 177), fundada na partilha das tarefas e na confiança comum. Estamos nos referindo àquela avaliação que em processos participativos seja capaz de fazer emergir o qualitativo no quantitativo (Ardoino), ou “fundamentar um juízo ‘qualitativo’ sobre fenômenos que podem muito bem ter uma essência quantitativa” (Hadji, 1994, 73).

Da mesma forma que os dados de realidade adquirem o estatuto de objeto, também os indivíduos implicados na avaliação se qualificam como sujeitos, atores ou agentes sociais. Enquanto agentes da avaliação, são sujeitos. Entretanto, e disso trataremos algumas páginas adiante, como participantes da realidade avaliada, também são objeto de avaliação; porém, insistimos sempre nisso, em situações claramente estabelecidas e de acordo com procedimentos acertados publicamente.

Enquanto na vida cotidiana todos os indivíduos realizam atos de avaliação, em circunstâncias fortuitas e sobre assuntos não previamente estruturados, na avaliação institucional os atores são sujeitos de relações inscritas em códigos sociais reconhecidos, de forma que se apresentam como consentidos os papéis, as funções e as competências. São agentes concretos cuja habilitação para o desenvolvimento das atividades é institucionalmente constituída. Reafirmar isso é importante para aprofundar o sentido da legitimidade institucional, da responsabilidade social e do caráter público do processo.

Na constituição dos agentes, é muito importante evitar duas tendências viciosas. De um lado o formalismo exagerado que acondiciona o processo na segurança dos espaços institucionais, que já possu-

em suas rotinas largamente estabelecidas ao abrigo das administrações. Neste caso, a avaliação tem seu curso mantido sob controle, não apresenta riscos maiores de rupturas e crises, ganha em termos de operacionalidade e perde em autonomia e capacidade de transformação. Pode haver aí uma sensível perda de qualidade e densidade dos trabalhos e dos debates, em favor da domesticação, do controle e da segurança do processo.

De outro lado, o risco é do dilettantismo, essa atitude de “desprezo à aquisição de conhecimentos especializados, mediante procedimentos formalizados, por considerar sua cultura geral capaz de dar conta de toda e qualquer questão” (Cunha, 1995, 22). Nem os excessos da esquematização burocrática e formalista, dos códigos estritos, nem o voluntarismo, o espontaneísmo e a improvisação são adequados quando se trata de transformar uma realidade social tão complexa como a universidade.

Sem desprezar a criatividade e uma certa maleabilidade, pois se trata de questão e de ação sociais, a avaliação requer saberes técnicos e científicos críticos e organizacionais e também “competências éticas” (Chantaine-Demaily, 1992, 153) e sociopolíticas. Quando o controle e a administração do processo cabem a grupos formal e previamente constituídos, ocorrem principalmente as seguintes tendências, apontadas por Barbier: avaliações pré-determinadas, orientadas para os objetivos e aspirações previamente estabelecidos; avaliações do tipo instrumentalista, tecnicista ou formalizado, que apresentam sofisticados instrumentos de medida; avaliações do tipo funcional, orientadas para os resultados; avaliações com intenção objetivante, fundamentadas em testes. Nesse caso, todo o desenho da avaliação está previamente fixado e seu desenvolvimento será tutelado até o final. A ênfase é dada ao produto e aos indicadores de resultados, não ao processo. Essa avaliação goza de certa estabilidade, visto que a realidade avaliada é independente dela, e está impregnada de forte diretrividade (Barbier, 1990, 244 e 245).

Num modelo de participação e negociação, as ações estão centradas nas relações dos agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais. Este modelo parte de concepções amplas e um pouco indeterminadas e, no desenvolvimento do processo, vai definindo com mais precisão “os objetivos e indicadores, o que permite, precisamente, chegar à formação de novos juízos de valor” (id., 247). Nesse caso, a atribuição de valor se dá ao longo do processo e a ênfase está nas relações intersubjetivas, nas aspira-

ções e no funcionamento dos indivíduos, dos grupos e instituições (id., 247).

Essa tessitura de relações mais ou menos convivais ou conflituosas em distintos lugares institucionais, através de formas diferenciadas e representando interesses e valores diversos, confere à comunidade universitária um reforço importante à significação plural e densa de comunidade educativa. Potenciando as relações intersubjetivas, a avaliação participativa adensa também a dimensão pedagógica da instituição, reforçando sua função essencial. “O sentido mais profundamente pedagógico da avaliação não está isoladamente no resultado final, objetivamente observável e quantificável como produto, mas está arraigado nos movimentos intersubjetivos que se produzem continuamente em todas as artérias da universidade” (Dias Sobrinho, 1995, 56). Ainda a esse propósito: “A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir (...) reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade” (id., 61).

Nos intercâmbios de caráter psicossocial “se cimenta toda a ação educativa”, diz Santos Guerra (1993, 119). São essas relações que constituem a universidade como uma instituição democrática de aprendizagens e de formação.

Essa organização social específica, o conjunto implicado na avaliação, constituído mediante critérios de representatividade e de legitimidade prática, técnica e política, supera, portanto, os acasos e os subjetivismos de avaliações espontâneas e voluntaristas ou mesmo palpiteiras, quando não intencionalmente tendenciosas, através do conhecimento rigoroso da matéria, das experiências consolidadas nos campi universitários, das relações interdisciplinares, da crítica, dos confrontos de concepções e visões de mundo, do aprofundamento no domínio especializado, na comunicação intersubjetiva. Notadamente, o caráter participativo e formativo permite intervenções ao longo do processo, inflexões no desenvolvimento não só pela introdução de novos instrumentos e informações, ou por operações de conciliação de critérios, precisão de princípios e objetivos ou em questões de ajustes técnicos, mas também pela implementação de dispositivos que transformam a realidade ainda em plena ação. Essa qualidade, ou seja, a possibilidade de transformação durante o processo é assegurada pela dimensão participativa e pela organi-

zação intersubjetiva que constituem a avaliação como uma ação fundamentalmente pedagógica. “A este poder de intervenção corresponde, pois, um outro poder: o de conceber um estado de coisas melhor, ou, em qualquer caso, um estado preferível. A intervenção não tem sentido se não se efetuar em nome de uma idéia daquilo que é conveniente criar e na medida em que exprime o projeto de contribuir para o aparecimento de um estado de coisa desejável” (Hadji, 1994, 42 e 43).

Essa avaliação é essencialmente otimista, pois a pedagogia é uma dinâmica temporal da existência individual e social, que se sustenta na permanente possibilidade de transformação. A transformação da realidade avaliada é correlativa da transformação qualitativa dos sujeitos do processo. É a função formativa que instaura uma significação de pertinência e enraizamento da avaliação relativamente ao conjunto estável das ações educativas. Por isso, avaliação institucional deve ter curso permanente, como toda ação que funciona como pedagogia.

Essas intervenções no decorrer do processo funcionam como a produção de momentos que se relacionam com as funções atribuídas aos agentes e às concepções de avaliação que estão construindo, não apenas do ponto de vista de seu desenvolvimento interno enquanto corpo de conhecimento, mas também e sobretudo como prática integrada à dimensão formativa e educativa da instituição. O interesse que isso apresenta não diz respeito apenas às funções, mas também ao funcionamento da avaliação, não só aos efeitos produzidos, mas também às condições e às formas sociais de sua produção.

A constituição dos agentes da avaliação está estreitamente ligada às condições de produção da vida institucional e das relações de força em cada universidade. Não há uma forma única de constituição desses sujeitos, nem é única e sempre igual sua função e sua implicação no processo. São múltiplas e variadas as relações dos agentes com o processo: diferenças individuais, graus diversos de envolvimento emocional e de adesão ao trabalho, interesses diversificados e até mesmo conflitantes, concepções distintas a respeito da universidade e da sociedade, os compromissos e as implicações divergentes derivadas das hierarquias do saber e do poder, tudo isso faz dessa organização social específica, que é o universo dos implicados na avaliação, uma realidade rica, viva e contraditória. Sendo social, produz situações imprevisíveis, únicas e singulares, incapturáveis por uma qualquer lei mecânica, insondáveis a uma esquematização positivista dos fenômenos sociais e educativos. Não que seja uma ação anárquica. Ao con-

trário, trata-se de ação organizada e, até certo ponto, objetiva, na medida em que tem nos procedimentos e instrumentos científicos um dos seus fundamentos, ainda que freqüentemente opere com escolhas, seleções e o imprevisível. Deve ser vista como dinâmica social, cheia de contradições, com papéis diferenciados e mutáveis, de acordo com os movimentos da avaliação .

Assim, como antes insinuamos, o sujeito do processo pode ser também objeto de avaliação em determinadas etapas e de acordo com as normas estabelecidas. Sendo papéis publicamente constituídos, são aceitos e legitimados pelos que são concernidos pela avaliação, de acordo com normas, critérios e códigos sociais estabelecidos. É uma organização que busca permanentemente os consensos relativos, as lógicas e linguagens comuns, entre os dispositivos da ciência e através das opções e possibilidades de escolha, articulando a técnica e a política. Melhor ainda: deve-se entender que a “capacidade técnica não é o problema principal nem a maior preocupação. A avaliação passa pela formulação de juízos de valor” (Simons, 1993, 167). Portanto, envolve fundamentalmente as dimensões éticas e políticas.

Como ação organizada e planejada, o processo de avaliação institucional pode ser objetivado e, portanto, ter reconhecidas e discutidas as suas formas constitutivas. De uma delas, das relações intersubjetivas que ocorrem de acordo com códigos sociais reconhecidos, vimos falando até aqui. Apenas como recurso de análise, elegemos outras três categorias constituintes do funcionamento da avaliação: a constituição do objeto e dos objetivos, a constituição dos critérios ou parâmetros de referência e a constituição dos resultados e dos usos ou ainda das possibilidades de transformações.

Constituição do objeto e dos objetivos

O objeto corresponde às questões: o que deve ser avaliado?; qual é o ponto de partida para o exercício de um processo de avaliação?; qual a realidade que se apresenta e o que a representa? O objeto da avaliação é constituído através de um processo cheio de alternativas de escolhas e seleção (Barbier, 1990, 62).

No caso que nos interessa, o objeto não é inicialmente e por completo a universidade, enquanto entidade abstrata, uma vez que ela, como qualquer realidade complexa, não se deixa captar de pronto, por inteiro e sem mediações. São representações dela que deverão levar em conta minimamente as suas

funções e estruturas estáveis e universais, como é o caso do ensino, da pesquisa e da extensão, e a existência de agentes sociais com relativa estabilidade, que se relacionam em lugares formalmente institucionalizados, cumprindo papéis e funções reconhecidos. Por isso, trabalhamos com categorias intelectuais, ou seja, indicadores da realidade

Esta parece ser uma primeira operação de constituição do objeto. A idéia abstrata de universidade é substituída por um conjunto criteriosamente selecionado de informações, dados, fatos e qualidades capazes de fornecer uma representação da realidade a respeito da qual desejamos produzir os juízos de valor, com o intuito de transformá-la.

Esses dados de base existem independentemente da avaliação. Mas em seu estado natural, não estão constituídos como objetos. A constituição de algo em objeto é uma operação intencional que exige escolhas, seleção e organização em função de objetivos definidos. Nem todo dado é importante e útil para a avaliação. Nem toda informação a respeito da universidade é significativa para efeito de compreensão e avaliação dessa instituição. Sua utilidade, adequação e relevância são estabelecidas em vista dos objetivos definidos para o processo específico. Por outro lado, sem os dados de base não pode realizar-se nenhum juízo de valor e, consequentemente, não há avaliação. São os dados de base, ainda que quantitativos, que conferem concretude aos julgamentos qualitativos.

Essas informações objetivas que constituem a dimensão fatual de uma realidade ainda não realizam propriamente a avaliação, embora sejam imprescindíveis para qualquer processo avaliativo. Não podemos confundir avaliação com apresentações de dados e informações gerais sobre a universidade, por mais completos que eles sejam. Avaliação é uma operação muito mais complexa, que implica, necessariamente, juízos de valor e esforço de transformação.

As interpretações ou dados objetivos em estado puro, isto é, sem as operações que as constituem como objeto, são heterogêneas e desconectadas. Portanto, podem se oferecer a todo e qualquer uso, conforme conveniências de momento. O processo de constituição do objeto é ao mesmo tempo um processo de construção dos significados desses elementos, tecnicamente chamados de indicadores, e a construção de sua relação com os objetivos. Dizendo de outra forma, o objeto da avaliação é o resultado de um processo socialmente produzido e que relaciona e organiza indicadores ou índices da realidade, no caso, dados indicativos da universidade, relevantes para compreendê-la e adequados para orientar as opera-

ções de transformação, de acordo com objetivos claramente definidos.

Deve, haver, portanto, congruência entre a definição dos objetivos, a constituição do objeto e a construção e seleção dos indicadores. Falamos, então, de uma operação conjunta e articulada, ou, como dizem Pérez Juste e Martinez Aragón, trata-se de uma “concepção integrada da avaliação, não só no sentido (...) de que esta função seja uma etapa coerente, sistemática e harmônica com o resto do processo educativo, mas também no sentido de que a informação sistemática recolhida sobre todos os elementos do sistema esteja harmonicamente enlaçada no serviço do êxito e da melhoria de todos os alunos e de cada aluno, da equipe docente, de cada professor e dos dirigentes e, portanto, do Centro como unidade” (1989, 43). No nosso caso, a universidade é a unidade. Aqui se coloca claramente qual é, dentre outros possíveis a eleger, o principal objetivo de uma avaliação institucional educativa: o desenvolvimento das pessoas que participam diversamente dessa comunidade universitária e correlativamente o aperfeiçoamento da instituição.

Nem todos os indicadores podem estar disponíveis ou claramente perceptíveis. Alguns deles deverão ser produzidos especialmente para o processo de avaliação. Seja como for, o trabalho de seleção e de organização dos indicadores corresponde a uma atividade de compreensão dos objetivos e de atribuição de significados e de articulação dos dados, à vista de sua pertinência e de sua aplicabilidade relativamente ao processo global de avaliação. Sem esse trabalho de significação, de coerência e de organização, há só uma poeira de dados desconexos, não se constitui o objeto que é a base de projeção da avaliação.

A constituição do objeto passa pela elaboração social de um desenho, ou plano ou ainda projeto “capaz de permitir que os dados sejam representativos, em vez de oferecerem uma visão enviesada da realidade (...) e que a informação seja pertinente e importante, ou seja, adequada às necessidades e características da realidade, ao mesmo tempo valiosa e de qualidade” (id., 44).

A construção e organização de conhecimentos e informações de caráter descritivo a respeito da realidade não é certamente uma atividade mecânica. Produzindo conhecimento, ela enriquece a dimensão informacional. Pode captar as articulações e os desniveis do conjunto, as incoerências e os desajustes, numa abordagem que respeita a complexidade e a integralidade da instituição e que combina as diferentes dimensões de seus processos. Ela se desenvolve na forma de um processo social, portanto ad-

quire estatuto de ação pedagógica, principal característica da avaliação que tem por objetivo melhorar a realidade, e não o castigo e o controle.

Mas essa atividade não produz apenas novos conhecimentos nem só organiza os já existentes, ainda que dispersos e heterogêneos. Ela também produz interativamente as questões sobre o aparato instrumental e técnico, que organizam o desenho operacional, sobre as atividades sociais das diversas etapas do processo avaliativo e sobre a apresentação dos resultados e orientações de usos. Desde o início, a constituição do objeto, fazendo parte do processo global, coloca a necessidade da congruência e da integração no prolongamento da avaliação toda e na coerência de cada uma de suas partes.

Do ponto de vista das técnicas, dos instrumentos e ainda da apresentação dos dados, uma das questões mais importantes diz respeito à opção pelo tipo qualitativo ou pelo quantitativo e eventualmente pela quantificação. A adoção de um ou de outro procedimento, em cada momento e passo específico, deve ser justificada pelos critérios de adequação ao objeto. Há dados que se adequam bem a sistemas de grandeza, podendo ser medidos e integrar escalas de comparação. Nesse caso, não há porque não adotar os recursos dos números, das medidas e das estatísticas. Outros são mais adequadamente apresentados como dados ou informações qualitativas, como parece ser o caso de provocar juízos de valor sobre processos sociais, ações educativas e movimentos políticos, atitudes e fenômenos psicosociais.

É claro que não se trata de uma operação totalmente isenta de valores ou de subjetividade. Mesmo os procedimentos reconhecidamente científicos estão sempre carregados de escolhas, preferências pessoais, de atitudes seletivas, de interpretações e ideologias. De todos os modos, reduzir uma avaliação de fenômenos sociais e educativos, que são extremamente complexos, a números e fórmulas quantitativas, mais que uma simplificação empobrecedora, é um desvirtuamento que pode produzir efeitos desastrosos do ponto de vista ético e mais propriamente da eqüidade social. Igualmente comprometedora é a pretensão de utilização unicamente dos procedimentos qualitativos, como se fosse possível existir uma realidade qualquer sem as indissociáveis dimensões quantitativas e qualitativas.

Muitos dos dados e informações, quantitativos ou qualitativos, freqüentemente são tratados mediante instrumentos de medição, que alguns confundem com a própria avaliação. Os estudiosos da avaliação já têm como plenamente definido que medir, simplesmente, não é avaliar. A medida é um recurso

que às vezes se utiliza para facilitar as consequentes operações avaliativas. Entre um e outro processo, contudo, há distinções significativas e não só de grau. A medição apenas apresenta o objeto através de instrumentos específicos e, em geral, organiza os resultados em forma quantitativa. A avaliação também pode fazer isso, só que deve ir muito além. Utilizando-se ou não do recurso da medição, recorrendo à orientação quantitativa e à qualitativa e freqüentemente combinando as duas, a avaliação é um processo que só se realiza se houver explicitação de um juízo de valor. E os juízos de valor num processo formativo devem ter a intencionalidade da transformação. Além disso, enquanto a medição só permite classificar e comparar as relações quantitativas de correspondência, a avaliação é um processo dinâmico que permite, com base nos juízos de valor, promover as ações de transformação e melhoria da realidade avaliada. Mais do que retirar aspectos objetivos da realidade e classificá-los em escalas comparativas ou enquadrá-los em tabelas e estatísticas, a avaliação é um processo sistemático e global de integração, de reconstrução das significações, de atribuição de valores, a partir do que podem estabelecer-se os projetos de produção de sentido para a transformação da realidade.

Importante compreender que não estamos propondo uma alternativa dicotômica e sim uma contínua combinação ou interação dos enfoques. Aspectos parciais tomados isoladamente e de forma descritiva propiciam uma análise detalhada de um objeto. Por isso, a análise das partes é importante. Mas, se ela ganha no detalhamento, perde na compreensão do conjunto e até mesmo no entendimento de aspectos que compõem fenômenos mais amplos. Por exemplo, é o caso da avaliação de disciplinas isoladas, de departamentos destacados de suas estruturas maiores, de indicadores desligados de seus contextos.

A universidade é uma totalidade complexa que não resulta da juxtaposição de partes desconectadas. Números da produção científica, isoladamente, não dizem quase nada a respeito da qualidade da pesquisa, sua relevância social, sua articulação com o ensino, seu papel na formação e no desenvolvimento das novas gerações, sua adequação aos projetos e à missão da universidade. A totalidade é a síntese da integração de sentidos das diversas partes que a compõem. As análises parciais, as descrições de elementos isolados, as quantificações devem ser entendidas como recursos para a compreensão molar ou global, na qual os componentes tecem uma rede de significações articuladas. Nesse caso, as significações estão mais nas relações que nos elementos isolados. Daí

ser fundamental compreender as relações, para compreender a realidade como unidade complexa.

Coerentemente com os objetivos, estabelece-se as categorias do objeto a ser avaliado. Tratando-se de universidade, a avaliação institucional deve emitir juízos de valor especialmente sobre categorias universais e estáveis: docentes, discentes, servidores, estruturas curriculares, processo ensino-aprendizagem, processo e estrutura de produção de conhecimentos, relação orgânica com a sociedade, estruturas institucionais.

Para cada categoria, devem ser definidas as subcategorias a serem trabalhadas no processo avaliativo. Por exemplo, as características da formação dos docentes e pesquisadores, sua distribuição na carreira, os processos e políticas de qualificação e titulação, o peso relativo dos encargos de docência, de pesquisa e de extensão, sua participação na vida institucional e nas instâncias decisórias etc. A categoria discente pode ser analisada através de subcategorias como, entre outras escolhas possíveis, os perfis socioeconômicos, características do ingressante, integração com o mercado de trabalho, participação nas estruturas democráticas, as condições de trabalho e de vida social, as relações com as aprendizagens, a produção de conhecimentos e a formação etc. Para a melhor compreensão desses aspectos, são formulados os indicadores, tais como os índices de evasão e reprovação, custos, formaturas, bolsas, tempos médios, situação profissional dos egressos, que são elementos mais visíveis e instrumentais da avaliação, úteis para a administração e para o estabelecimento de políticas, embora tenham pequeno impacto na melhoria pedagógica, quando apresentados isoladamente.

Além desse tipo de indicadores, é importante trabalhar com categorias intelectuais relativas à qualidade educativa, à eficácia social, à cidadania, à qualidade das relações interpessoais, das hierarquias e estruturas institucionais, aspectos da relevância pública etc. Esta é a dimensão mais difícil, mas é também a mais significativa, pois “a avaliação tem tanto mais valor quanto mais for a sua capacidade de respeitar o caráter social e historicamente situado das ações que se atribui como objeto” (Barbier, 1990, 176). A avaliação deve ultrapassar o imediatamente visível, deve buscar uma interpretação consistente daquilo que não se apresenta de pronto no cotidiano.

Não basta e é inútil acumular montanhas de informações sem critério. É preciso que elas sejam úteis e pertinentes, que tenham sentido para o processo de avaliação e de transformação da realidade. O que conta não é o acúmulo, mas a capacidade de

integração das significações e seu potencial transformador. É isso o essencial da avaliação: constituir de forma coerente um corpo de informações pertinentes, interpretá-los e atribuir-lhes juízos de valor que possam sustentar as articulações de transformação.

Constituição dos critérios

As idéias até desenvolvidas nos conduzem à consideração dos critérios ou marcos de referência, aqui entendidos como sendo aquilo que serve de base inteligível para a comparação entre a realidade de um objeto e seu estado desejável. Os juízos de valor são emitidos com referências a critérios ou parâmetros de qualidade. Não são aleatórios nem uns nem outros. Nem tampouco são fixos e imutáveis, mas devem ser produzidos socialmente de forma a possibilizar a orientação das práticas de um determinado grupo. Num processo de avaliação, os critérios estão intimamente relacionados com os objetivos estabelecidos, o que aliás lhes confere um sentido prático. Esses critérios são operacionais e explicativos na medida em que são produzidos pelos agentes coletivos e identificados socialmente como sendo os marcos e padrões a que devem referir-se os objetivos. Sem essas normas, a avaliação corre o risco de produzir juízos espontâneos e inconsistentes, sujeitos à labilidade dos pontos de vista destituídos de referência. Se isso ocorrer, a avaliação pode eventualmente potenciar mecanismos de controle e dominação, ao invés de cumprir seu papel pedagógico e formativo.

Da consistência dos critérios e do grau de relativa consensualidade em termos públicos, depende a possibilidade de a avaliação institucional se realizar como ação processual, sistemática e sistematizadora. Critérios socialmente organizados são o necessário balizamento para a coerência na atribuição de significados e juízos de valor e para a compreensão de uma dada universidade enquanto instituição histórica e concreta, por isso com formas próprias de realização, mas inserida numa rede universal de instituições de natureza semelhante e com exigências de qualidade constituídas secularmente pelo sistema da comunidade científica.

Critérios claros para todos os agentes, produzidos a partir de debates democráticos e abertos a uma ampla participação, são importantes para que a avaliação não se perca de seus objetivos, não se torne um exercício de manipulação de grupos ou um instrumento de deturpação da realidade, que traz sérias consequências à vida universitária.

A constituição dos critérios ou parâmetros de referência, assim como do objeto e dos objetivos, integra-se a uma cultura acadêmica universal que faz da qualidade dos processos de produção de conhecimentos e de formação humana a exigência eticamente irrecusável. Os critérios não são, portanto, inventados por grupos internos, sem referências externas nem compromissos com a sociedade específica, a chamada comunidade acadêmica, ou com a sociedade em geral, para satisfazer interesses de moda, sustentar políticas de grupos ou propósitos corporativistas que levariam à ocultação e produção da cultura da mediocridade ou à auto-justificação complacente. Nem são idéias independentes dos processos sociais concretos. Permanecem implícitos e desorganizados ou se tornem explícitos e reconhecidos, são sempre uma produção social. Tratando-se de avaliação institucional, que é ação social organizada, os critérios devem necessariamente ser organizados e públicos.

Os critérios são referências com dupla relação. Estão ligados aos modos sociais de organização de uma determinada instituição, a seus processos internos e a seus sujeitos, mas também à universalidade. O sistema de relações sociais e de processos científicos e pedagógicos integra-se ao conceito universal constituindo-se, assim, um patrimônio cultural e um capital de valores internacionalmente reconhecidos. Essa cultura oferece os elementos gerais para a constituição dos critérios de avaliação, através de processos específicos e próprios, que conduzem às formulações mais ou menos elaboradas e organizadas.

Não só relativamente à constituição dos objetos, objetivos e critérios a comunidade universitária participa da avaliação. Em verdade, não basta constituir um excelente projeto. É essencialmente importante a participação ampla e intensa da comunidade no pleno funcionamento das práticas avaliativas e na análise de seu desenvolvimento, na superação dos problemas imprevistos e na apreciação crítica de seus efeitos.

Avaliação interna, externa e re-avaliação (meta-avaliação)

Esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global. Especialmente a meta-avaliação, entendida como a atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo, é necessariamente coincidente no tempo com as outras etapas, embora seja

recomendável que lhe seja destinado um período próprio após o cumprimento das avaliações interna e externa. Neste caso, parece-nos que lhe cai bem o nome de re-avaliação. É certamente importante sublinhar que deve haver um constante movimento de interação e reciprocão entre essas diversas modalidades. A avaliação interna fornece as bases para a avaliação externa, que por sua vez alimenta novos processos internos. Nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes. A avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar.

Na avaliação *interna*, os sujeitos pertencem à mesma realidade que está sendo avaliada, às vezes com duplo estatuto de avaliadores e avaliados. Dependendo das circunstâncias e das formas de organização, o processo interno se dá como auto-avaliação, quando os avaliadores são não só sujeitos mas também parte do objeto, ou como hétero-avaliação, no sentido de que especialistas da instituição são constituídos sujeitos de ações que tenham por finalidade a ampliação de conhecimentos e sobretudo a valoração do objeto de análise.

A avaliação *externa* confirma o sentido de transparência e o caráter público da universidade e da avaliação, pela participação efetiva dos membros da comunidade científica, de órgãos públicos ligados à educação, à ciência e tecnologia e de representantes da sociedade organizada.

A eficácia da avaliação externa está ligada às condições produzidas no “momento” anterior, ou seja, em grande parte depende da qualidade, utilidade e pertinência dos dados de base, ou ainda, das condições que essa organização fatalmente apresenta para que sejam interpretadas e transformadas em juízos de valor e proposições operacionais. Agentes externos colocam seus conhecimentos técnicos, suas experiências e suas competências éticas a serviço da melhoria das estruturas e dos processos do universo avaliado, com a vantagem de oferecerem uma visão complementar não muito banhada nas tensões do cotidiano e nas relações de poder daquela determinada universidade.

A *re-avaliação* confronta as avaliações praticadas na esfera interna, através dos próprios agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos. Esse confronto deve produzir uma síntese não só a respeito dos conceitos sobre a instituição, mas também sobre os encaminhamentos indicados

para a melhora da qualidade da universidade e do próprio papel da avaliação como um processo contínuo de transformação e aperfeiçoamento. A avaliação como processo permanente deve assim ser continuamente analisada, corrigida, aperfeiçoada e assegurar sempre a significação de dimensão dinâmica. A reavaliação é assim uma reflexão sobre todo o processo até um dado momento desenvolvido e elo de ligação do já realizado com o que deve ser empreendido no futuro, claro que com o devido aproveitamento da crítica e das experiências vivenciadas.

Com agentes diferentes, internos e externos, mas em todo caso legitimados pela instituição, um e outro processos efetivamente realizam avaliação à medida que emitem juízo de valor produzindo os significados do objeto, interpretando e valorando de modo radical e integral todos os elementos da estrutura objetiva e fatual e das dimensões qualitativas da universidade.

Não só de números e estatísticas se compõe essa estrutura representativa e a fatual. A avaliação também se explicita sobre os objetivos, programas, projetos e compromissos sociais, pedagógicos e científicos, relativamente à sua adequação e eficácia de realização prática. Tendo sempre em vista a representação global da realidade e os critérios estabelecidos por processos consensuais, a avaliação em suas ações internas e externas se posiciona judicativamente e o mais judiciosamente possível sobre as características marcantes da instituição, de modo especial sobre o conjunto de elementos e dimensões estáveis e universais da realidade globalmente avaliada.

É relativamente fácil a obtenção de dados quantitativos e descriptivos. É também uma operação confiável, embora propícia a equívocos de interpretação. Freqüentemente ocorre a tentação de restringir-se a avaliação a essas dimensões físicas, muitas vezes confundindo-se qualidade ou qualificação com sua expressão numérica. É o que ocorre com a titulação dos professores, o número de formaturas e de trabalhos publicados, quantidade de disciplinas e cursos oferecidos, volume de recursos, extensão de tempo dedicado a atividades específicas, relações numéricas de determinadas categorias, percentuais, taxas e assim por diante, utilizados na construção dos famigerados “rankings”. Tais indicadores compõem uma parte do processo de compreensão da realidade que abordamos, mas não substituem essa realidade, nem sequer realizam avaliação institucional em seu sentido pleno. Primeiro, porque não requerem a participação democrática e o debate social e público. Segundo, porque não suscitam necessariamente os juízos de valor, que são a essência da avaliação. Em

terceiro lugar, porque tomam as partes pelo todo e podem assim produzir interpretações enviesadas, pois não passam pelos processos de elaboração e matização social, de caráter qualitativo.

O conhecimento dessa camada mais acessível e visível confere muito pouca força de transformação da realidade. O conceito de produtividade daí derivado é uma deturpação e não pode servir de critério organizador da instituição, sob a presunção de qualificá-la. Em outras palavras, é uma deturpação “qualificar” e classificar ordinalmente as instituições ou partes delas por critérios de produtividade baseados em quantificações de extensão, volume e números de aspectos e categorias isolados para fins de análise, como se eles fossem a realidade e não índices parciais da realidade - portanto, abstração - e como se isso fosse a avaliação, não um procedimento avaliativo pontual que, tomado como absoluto, é um viés.

A avaliação de uma instituição social e educativa, como é o caso da universidade, se quer conhecer e mais que isso transformar qualitativamente essa realidade, precisa operar no âmbito da organização, das relações humanas, no modelo pedagógico (Pérez Juste e Martinez Aragón, 1989, 74), na relevância social das pesquisas e da produção de conhecimentos e de valores, na função pública da formação, na qualidade educativa dos processos, no clima das estruturas institucionais, na cotidianeidade. O mais importante é, pois, jamais perder de vista que a universidade é por natureza e função socialmente delegada uma instituição educativa. Por isso, a avaliação tem que ser vista e praticada como elemento essencial da ação e da teoria pedagógicas.

Assim concebida, a avaliação deve realizar-se como empreendimento amplo e organizado de captação de informações pertinentes e de atribuição de significados de valor, combinando comprehensivamente as partes e o todo, as camadas descriptivas e as dimensões qualitativas, as particularidades regionais e as esferas de realização da universalidade, tendo como referência os parâmetros internacionais e os projetos e compromissos sociais específicos de cada instituição.

Transformações e usos da avaliação

Podemos tratar, agora, dos resultados, das transformações e dos usos da avaliação institucional.

Antes de qualquer outra coisa, queremos reafirmar o caráter prospectivo da avaliação, a sua eficácia na produção de transformações. Chegamos, então, ao terreno dos resultados e dos usos com essa convicção. Vimos insistindo no caráter social e públi-

co da avaliação e, de forma recorrente, tratamos de seu funcionamento enquanto processo pedagógico, optando claramente pela preferência à orientação formativa, sobre a somativa, com ênfase mais nos processos que nos produtos, se fosse possível separá-los. Seu caráter social e participativo produz as condições para o debate público que está na base das mudanças de atitudes individuais e dos atores coletivos responsáveis pelas transformações correlativas das instituições. Quer isso dizer também que a avaliação não se cumpre apenas enquanto desenvolvimento técnico de ações específicas, mas sobretudo como uma cultura educativa. Nesse sentido, a avaliação é um processo que se integra ao conjunto de processos de formação. Avaliar é, pois, um modo social de formar. Sendo social e pública, a avaliação implica no mesmo processo educativo tanto avaliadores como avaliados, educadores e educandos, com funções ora iguais ora distintas, conforme o caso, mas certamente em situações sociais sempre carregadas de densidade pedagógica.

Reafirmar isso é importante para dizer que os resultados da avaliação não se encontram apenas no final de um determinado ciclo, na forma de constituição de novas metas a serem cumpridas, mas já se produzem ao longo do processo como transformação qualitativa dos agentes e ao mesmo tempo da própria instituição. Nessa dinâmica, chega a ser imprópria a separação entre processos e produtos. Toda avaliação que considera os processos de produção como essenciais necessariamente deve levar em conta os produtos, para fugir de qualquer abstracionismo. Condenável é considerar os produtos como entidades suficientes em si mesmos, sem a compreensão dos processos que os engendraram. Sustenta Barbier que, “embora o estado final das capacidades, apresentado por um indivíduo no fim de uma atividade de formação, constitua a resultante desta atividade, para falarmos com rigor, ele não constitui o seu produto específico; este é, exatamente, constituído pela diferença entre o estado inicial e o estado final” (1990, 178).

O que se considera produto é na realidade um componente do processo. Não é algo que possa ter independência e vida própria fora do contexto em que foi produzido. E este é um dos mais fortes sentidos da pedagogia. Ainda que também se realize como teoria ou reflexão sobre a ação, é sobretudo como prática ou trabalho concreto de formação de indivíduos e grupos com o objetivo de transformá-los que a pedagogia se instaura. Essa transformação não deveria limitar-se às mudanças no estatuto social dos indivíduos, representado pelas atribuições formais relativas ao trabalho, à profissionalização e aos títulos acadêmicos e escolares em geral, mas também à soci-

alização, ao conjunto de capacidades, atitudes e comportamentos reconhecidos como valores sociais. Ora, este segundo bloco de qualidades, embora sempre históricas e por isso mutáveis e diversificadas, referindo-se à formação, inscrevem-se na perspectiva do tempo total. A formação é um processo interminável, suas relações são de caráter contínuo e não se restringem a um conceito final e fixo de um qualquer produto destacado. O produto ou mesmo um perfil de chegada só podem ser vistos como um momento determinado de processo e só é compreensível em articulação com os demais momentos com que se relaciona. O raciocínio também vale para a instituição, que longe de ser uma realidade acabada e pronta, também passa pelos processos internos e externos, mutáveis e constantes de formação, realizando a síntese das relações sociais, das forças em ação, das configurações gerais de cada tempo. Os produtos da avaliação devem também ser compreendidos na dinâmica global, como componentes de um processo contínuo que é a formação humana, essência da ação pedagógica.

A avaliação transforma os seus atores já no nível que chamávamos de envolvimento ou de comprometimento com a instituição. Este sentimento é contagioso. Não se limita ao grupo gestor da avaliação, mas acaba enredando nessa rede de participação voluntária amplos contingentes da comunidade. O aprofundamento e a socialização dos sentimentos de identificação dos agentes com a construção da universidade produzem como efeito atitudes mais favoráveis ao enfrentamento de novas exigências de trabalho e à superação de rotinas. O mais positivo disso é o fato de que esse efeito se junta a outra consequência do processo participativo, que é o adensamento das relações interpessoais, através da melhor organização e integração social.

Outra consequência se liga à continuidade do processo de avaliação, ao final de um determinado ciclo. Esse efeito poderíamos chamá-lo de meta-avaliação. A reflexão sobre cada ciclo oferece elementos críticos sobre o objeto, os objetivos, os critérios, o desenvolvimento prático, os resultados, as relações interpessoais que permitem reafirmar e reorientar as ações futuras do processo que se pretende permanente. Cada etapa de avaliação se abre para novos percursos e se prolonga como cultura que vai se estabelecendo. Por isso, em seu processo interno e temporalmente circunscrito por um projeto ou desenho, a avaliação deve agir reflexivamente sobre o seu próprio desenvolvimento, sobre os rumos das intervenções que promove, sobre as condições de sua produção e de sua eficácia de mudança.

Não podem ser desmerecidos os esforços coletivos que buscam a construção de modelos e aperfeiçoamentos prescritivos da avaliação, enquanto ação e também área de estudos. Igualmente notáveis e importantes por diversas razões são os esforços comuns que visam a superação das dificuldades, das carências e divergências ao longo das práticas públicas e coletivas, a ruptura dos bloqueios e dificuldades do cotidiano, a superação dos temores e, sobretudo, a abertura da universidade à sociedade, em gesto de transparência e de respeito ao caráter público de sua natureza institucional.

G. Lapassade define a avaliação institucional como um “balanço institucional”, ou seja, “um método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a análise coletiva, isto é, feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos portanto a ‘dizer tudo’

e ‘todos em conjunto’ sobre essa organização que é a nossa e depois redigir em conjunto as mudanças que nos parecerão desejáveis” (Lapassade, 1971, 13). Esse texto, embora se refira apenas à avaliação interna, retoma sinteticamente muitos aspectos do que vimos tratando, dentre outros, o sentido institucional, social, de conjunto e potencialmente transformador da avaliação.

Como procuramos argumentar ao longo deste texto, a avaliação institucional deve realizar-se como “processo descriptivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para ajudar a melhora da instituição educativa” (Trinidad Requena, 1995, 7), de seus contextos e de seus agentes sociais. Dessa forma, a avaliação institucional há de ser um processo metodológico e conceitualmente articulado e congruente. Como isso não é dado de presente, deve ser arduamente construído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Jean-Marie. 1990. *A Avaliação em Formação*, Edições Afrontamento, Porto.
- CHANTAIN-DEMAILLY, Lise. 1992. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de mudança, in *Os Professores e a Sua Formação*, NÓVOA, Antonio (coord.), Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- CUNHA, Luiz Antonio. 1995. Avaliar Qual Universidade, in *Avaliação Institucional de Universidades*, Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- DIAS SOBRINHO, José. 1995. Avaliação Institucional, Instrumento da Qualidade Educativa: a Experiência da Unicamp, in *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*, BALZAN, Newton César & DIAS SOBRINHO, José, Orgs., Cortez Editora. S. Paulo.
- DIAS SOBRINHO, José. 1994. *Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão, Resultados*, Editora da Unicamp, Campinas.
- HADJI, Charles. 1994. *A Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos*, Porto Editora, Porto.
- LAPASSADE, G.. 1971. Revista *Autogestion*, Núm. 13 - 14. Paris.
- PEREZ JUSTE, Ramón & MARTINEZ ARAGON, Lucio. 1989. *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*, Editorial Cincel, Madrid.
- PERRENOUD, Philippe. 1993. Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistêmica da Mudança, in ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antonio (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Porto Editora, Porto.
- ROSALES, Carlos. 1992. *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*, Edições Asa, Rio Tinto, Portugal.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel. 1993. *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*, Ediciones Algibe, Granada e Málaga.
- TRINIDAD REQUENA, A. 1995. *La Evaluación de Instituciones Educativas - El Análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada, Espanha.