

# **BASES EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: VISÃO EMANCIPATÓRIA E CONTROLADORA**

FORTUNATO, Raquel Paula<sup>1</sup> - UPF

**Resumo.** Este artigo analisa as diferentes configurações da avaliação institucional predominantes na atualidade. Ao longo do contexto histórico, mais especificamente nas duas últimas décadas a agenda avaliativa vem ganhando grande centralidade nas questões sociais, políticas e educacionais. Por se tratar de um instrumento de poder e imprescindível à democratização e autonomia é necessário compreender suas bases epistemológicas, nos enfoques: controlador, objetivista, mecanicista e ainda democrático, emancipador e transformador; leituras de concepções de mundo, que emanam da complexidade e pluralidade das sociedades e instituições educacionais.

**Palavras-chave:** avaliação institucional. concepções da avaliação: emancipatória e controladora.

## **1 Introdução**

O interesse pelas questões da avaliação apresenta como pano de fundo, diferentes agentes e propósitos no ato de avaliar, devido principalmente à amplitude de tensões e organizações que se estabelecem em seu entorno, umas mais vinculadas ao processo holístico, emancipador e autônomo, outros mais voltadas ao controle, gestão e resultados do processo. Porém, inicialmente é importante esclarecer que, neste texto, se toma como objeto de análise a reflexão e avaliação institucional nas escolas, considerando principalmente as distintas concepções e a miscelânea de sentidos que a avaliação educacional pode configurar.

Ao definir o conceito de avaliação, Scriven (apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35), muito bem trata da questão, quando cita que avaliar é “julgar o valor ou mérito de alguma coisa”, a avaliação, ao longo da história da humanidade, esteve presente no cotidiano, ao apropriar valor à avaliação torna-se ativa, nas mais distintas concepções de mundo. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 50), “um conceito de avaliação revela o posicionamento político e ideológico, ou seja, a visão de mundo de quem o emite”.

---

<sup>1</sup> Graduada em Química, Especialista em Tecnologia Ambiental, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), mestranda no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF). E-mail: raquel.fortunato@metodistasul.edu.br.

A avaliação apresenta um campo amplo, plural e polissêmico. Estende-se a diferentes áreas de interesse, em especial das políticas públicas, espaços de disputa de poder e de muitas contradições.

Nesse estudo a partir do contexto histórico da avaliação, são descritas as características que distinguem as duas principais concepções de avaliação: emancipatória e controladora, com referência à sociedade complexa educacional.

## **2 Historicidade da Avaliação**

Após discorrer brevemente sobre o conceito de avaliação, importa nesse momento contextualizar a sua história. Em se tratando de Brasil, é preciso reconhecer que a área da avaliação educacional tardiamente conquista espaço nas discussões e análises, comparando-se à atenção dada nos países centrais. O desenvolvimento desse campo, na visão de Gatti,

foi truncado num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzindo nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes (apud SILVA; SILVA, 2008, p. 100).

Ao analisar os antecedentes da avaliação, observa-se que a dinâmica tem sido companheira onipresente do ser humano desde o começo dos tempos, mesmo que de maneira informal. Já considerando o foco da avaliação formal, evidencia-se a prática séculos antes de Cristo, quando as autoridades chinesas do setor público realizavam testes para os servidores, a fim de obter uma estimativa de desempenho, assim como a seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins, uma prática comum de avaliação naquela época. Conforme Worthen *et al.* (2004, p. 61),

na educação, Sócrates usou diversas avaliações verbais como parte do processo de aprendizado. Mas passaram-se séculos antes de as avaliações formais começarem a competir com as crenças religiosas e idéias políticas como força propulsora por trás das decisões sociais e educacionais.

No século XVII com a propulsão das ciências naturais, a pesquisa social empírica expande-se e a observação direta assume importante valor. Surge a tabulação de dados tratando de temas do cotidiano, como saúde, população e mortalidade. Já a partir do século XVIII, com a criação das escolas modernas na França, a avaliação torna-se uma prática constante, organizada e estruturada, trazendo efeitos políticos e sociais. Nesse momento, a

avaliação começa a ser feita por meio de instrumentos escritos, os exames, visando à objetividade e transparência.

A partir desse contexto os exames difundem-se e passam a ser amplamente empregados no campo da avaliação, a chamada *psicometria*, caracterizada por testes padronizados e objetivos, dominou a avaliação durante o final do século XIX e boa parte do século XX, tendo como função principal medir a inteligência e desempenho dos indivíduos. Os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos, por sua ampla e contínua aplicação, muitas vezes quase chegam a definir a própria avaliação. Ainda no século XIX, a atenção também é voltada à avaliação de programas educacionais: a Grã-Bretanha, insatisfeita com o processo, gera importante movimento de reforma no método, onde apresenta uma concepção menos formal para avaliar as instituições, um sistema de inspeção que perdura até os dias de hoje nas escolas da Inglaterra e da Irlanda. Contextualizando esse momento da história, Dias Sobrinho (2003, p.15), cita que,

embora desde o final do século XIX já se praticasse a avaliação com base em recursos técnicos e científicos por tanto, de forma organizada, especialmente como medida e com os objetivos de seleção e classificação, ela vai atingir os altos graus de complexidade e largo espectro, como hoje a percebemos, somente há cerca de meio século. É, portanto, uma disciplina ainda nova e em pleno desenvolvimento, embora de grande complexidade.

Ainda caracterizando esse período, compreendido entre o final do século XIX e as primeiras três décadas do século XX, devido a sua grande relevância ficou conhecido como período pré-Tyler. Seu nome marcou a área da avaliação, ao ponto de ser chamado de “pai da avaliação educativa”. Ralph Tyler “centra-se com grande evidencia na elaboração e aplicação de testes, aproveitando-se de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras áreas. Já no final do século XIX se faziam medições psicofísicas (capacidades sensoriais, tempos de reação etc.)” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16).

Apenas no início do século XX foi que a avaliação começou a se desenvolver como prática voltada à educação. Nesse momento, a avaliação acompanhou e se beneficiou dos avanços dos conhecimentos na área da Psicologia, trazendo para seu contexto a cultura de testes e medidas. Como cita Dias Sobrinho (2003, p.17), “desenvolvida no âmbito científico da Psicologia, a avaliação-medição se estabelece como um componente central da *psicometria*”. A avaliação era vista de forma extremamente técnica e utilizava, basicamente, testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.

Maior interesse pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação ocorreu apenas na década de 1920, onde estudiosos da psicologia e da avaliação passam a se dedicar às questões relacionadas à aprendizagem e, a partir deste envolvimento, buscam desenvolver instrumentos confiáveis e objetivos. Em 1934, Tyler utiliza pela primeira vez a expressão “avaliação educacional”, com uma proposta de educação voltada a objetivos. Segundo Tyler (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19) a avaliação deveria

determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados. O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que ‘mudanças comportamentais estão ocorrendo’.

Entre as décadas de 1950 a 1970, também chamado de período de realismo, o campo da avaliação emerge em decorrência da forte militância e movimentos sociais. No ano de 1965, o senador Robert Kennedy tornou a avaliação parte obrigatória da educação e, mais tarde, dos programas sociais federais. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 22), “a idéia que justificava essa prática de largo alcance e grandes conseqüências é que as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados”.

Por forças políticas as escolas passam a empregar a avaliação, tendo o seguinte objetivo: “elaborar programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados em termos do custo/benefício” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.22). Porém, logo se percebeu que a metodologia de diagnóstico, utilizada de acordo com o interesse das novas e complexas políticas, mostrava-se ineficiente. No espaço escolar, não se tratava mais simplesmente de avaliar alunos, era necessário observar o todo, avaliar também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias, estratégias de ensino, ou seja, avaliar a instituição.

Cronbach, em 1963, (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p.22) contribuiu muito no processo de avaliação ao apresentar outro olhar, pois “propunha uma superação da idéia de que os objetivos são os organizadores. Para ele, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação”. A partir disso, distingue-se a avaliação em dois enfoques: a *formativa*,

que se realiza ao longo do processo, com introdução de modificações, e a avaliação *somativa*, realizada depois de terminado um processo, com o objetivo de verificar os resultados.

A partir de 1973 e parte dos anos oitenta, culmina o período da profissionalização da avaliação. Ela passa a ser uma área de muitas práticas e importante objeto de estudos em congressos, seminários, formação sobre avaliação, teorização em livros, etc.. Nesse momento, a avaliação ganha centralidade para além das salas de aula e das instituições educacionais. Como consequência, surge a meta-avaliação, ou seja, a avaliação das avaliações, onde a própria avaliação se transforma em objeto de estudo e desloca o seu núcleo: dos objetivos para a tomada de decisões. Os avaliadores ampliam a visão meramente descritiva e diagnóstica da avaliação, dando maior importância à participação, à negociação e aos métodos qualitativos. Após essa abordagem, muitas denominações diferenciadas surgiram para avaliação: automatizante (Fetterman), crítica (Everitt), de decisão (Stufflebeam), responsiva (Stake), plurista (Duran), democrática (MacDonald). Como singularidade, havia o princípio de que a avaliação deveria gerar autonomia, dando condições a todos os interessados em participar de seus processos.

A avaliação passa declaradamente a assumir seu papel político e social, de grande sentido ético. É compreendida em sua complexidade, decorrente das dinâmicas contraditórias da vida social, as quais resultam de distintas concepções de mundo.

Retomando ainda à década de setenta e oitenta, importa destacar que muitos intelectuais dos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel, Suécia e outros países apresentaram importantes fundamentos e estruturas conceituais para o campo ainda jovem da avaliação. Expandiu-se fortemente a produção teórica, surgem muitos livros, compêndios, enciclopédias de avaliação e artigos em revistas especializadas com publicações de um grande número de novos “modelos” de avaliação, principalmente para avaliação de programas.

À medida que os estudos sobre avaliação foram sendo ampliados e refinados, os avaliadores passaram a usá-los como referência e orientação, a fim de minimizar os problemas e evitar as armadilhas comuns aos primeiros estudos avaliatórios. Os “valores e critérios foram enfatizados e ficou clara a importância de fazer julgamento de méritos e relevância” (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 78). As distintas concepções revelaram diferenças gritantes em termos das preferências filosóficas e metodológicas dos autores, mas também

houve consenso em afirmar que a avaliação é uma dinâmica técnica e política multidimensional, que abarca muitas conceituações e olhares.

São múltiplas as concepções de avaliação e as maneiras de apresentá-las. Importa aqui observar o modo de agrupamento das tendências, conforme cita Dias Sobrinho (2003, p. 51),

O *Manual de Avaliação*, produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Tecnológico do México, assim agrupou essas tendências: avaliação como julgamento de aspectos emitidos por especialistas da cada área; avaliação medição (elaboração de instrumentos de mediação e análise quantitativa dos resultados); avaliação como comprovação de êxito de objetivos. Segundo este Manual, as principais definições de avaliação são as que abreviamos a seguir: 1) produção de informações e determinação de valor (Scriven, 1967); 2) seleção e análise de informações para a tomada de decisões (Alkin, 1969); 3) descrição e julgamento de mérito (Stake e Demy, 1969); 4) obtenção de informações úteis para a tomada de decisões (Guba e Stufflebeam, 1970-71); 5) retroalimentação contínua que permite realizar as correções necessárias (Bloom, 1971); 6) medida das consequências de uma ação que orienta o cumprimento de objetivos estabelecidos (Cronbach, 1971); 7) emissão de juízos de valor, em vista dos resultados de um programa e em função do cumprimento de metas ou objetivos (Ausubel, 1982).

Múltiplos também são os públicos, finalidades e propósitos a que podem destinar-se as avaliações. É um campo bastante complexo e polêmico, o qual está relacionado com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno apresenta. Suscita muitas questões: para que avaliar? o que avaliar? avaliar na perspectiva de controle ou como melhora e emancipação? Ou seja, a adoção de um determinado modelo de avaliação vai considerar as concepções de mundo, as opções epistemológicas e metodológicas, sempre carregadas de um forte significado ético e político. Portanto, na sequência desse estudo importa abordar as duas principais concepções da avaliação contemporânea: a avaliação controladora, de inspiração anglo-americana, voltada ao método quantitativo e aos resultados classificatórios e a avaliação emancipatória, modelo holandês e francês que avalia a instituição, empregando os métodos quantitativos e qualitativos na análise.

### **3 Visão controladora de avaliação**

Ao abordar as distintas concepções de avaliação, registram-se as principais configurações e que melhor explicitam as contradições e a complexidade desse campo. A perspectiva controladora de avaliação, por exercer funções reguladoras e classificatórias, ainda hoje constitui o núcleo central da avaliação de importantes programas educacionais, conduzidos por governos e agências (nacionais e internacionais). Mesmo diante de todo o alargamento do campo da avaliação, da modernidade e sofisticação dos instrumentos, da

amplitude de suas atividades e da compreensão de sua importância política, os tradicionais testes de aprendizagem ainda configuram o eixo comum da avaliação. Por isso, faz-se necessária uma reflexão cuidadosa sobre este enfoque.

Como já foi citado na parte histórica, o primeiro período de avaliação, conhecido de pré-Tyler, concentrava-se na utilização, elaboração e aplicação de testes. Após, já no século XX, com os avanços da Psicologia, surge a avaliação-medição, que se estabelece como um componente central da *psicometria*.

Há uma crença arraigada segundo a qual um bom instrumento psicométrico garante objetividade, fiabilidade e normalização, e então estariam também asseguradas a firmeza, a credibilidade dos resultados e sua invariabilidade, mesmo que se altere o contexto da avaliação e outros sejam os avaliadores (DIAS SOBRINHO, 2003, p.26).

A partir da década de setenta, a indústria passou a fazer amplo uso da avaliação, com interesse nos resultados produzidos, nas ações de formação ou capacitação de trabalhadores e, ainda, como informação útil à racionalização da gestão. “Entretanto, é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.15).

A perspectiva tecnológica, na concepção de House, citado por Dias Sobrinho (2003, p. 39) “subjaz a imagem da produção. Empregam-se conceitos como entrada e saída, diagramas de fluxo e especificações de tarefas”. Esta perspectiva teve ampla hegemonia, em 1960, nos Estados Unidos e em outros países industrializados. “O ensino era entendido como uma questão técnica. A aprendizagem poderia se resumir a umas quantas tarefas identificadas como objetivos e medidas por meio de provas objetivas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40).

A avaliação também é compreendida como instrumento básico para distribuição de recursos. As pesquisas nas áreas tecnológicas são valorizadas, pois a indústria apresenta grande demanda de produtos. “As avaliações são predominantemente quantitativas, objetivistas e cumprem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos Estados, que flexibilizam a economia, porém exercem forte controle sobre os âmbitos socioculturais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 67).

A visão controladora ou conformadora apresenta como propósito a organização, o planejamento rigoroso e os esquemas preponderantemente objetivos. Orienta-se por uma ética utilitária, pragmática e individualista, confiando no valor dos números e valorizando muito os

produtos obtidos mediante planejamentos e técnicas. A forma de compreensão de mundo é mecanicista e elementarista. Segundo Cook e Reichardt (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 85),

sempre como tendência, esse paradigma emprega os métodos quantitativos, procura fazer medições controladas; busca se objetivo, orienta-se ao resultado e à comprovação; é inferencial, hipotético e dedutivo; fiável, produz dados repetíveis; generalizável, particularista; e assume uma realidade estável.

A avaliação estabelece-se como tecnologia de controle e responsabilização. O Ministério da Educação, desde 1995, direciona a avaliação ao mundo do trabalho, competências e habilidades demandadas pelo mercado, evidenciando os propósitos do governo ao controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Assim, as escolas ficam condicionadas à economia de mercado e sua base ideológica.

A epistemologia empirista-objetivista (tecnológica) fornece sustentação teórica e metodológica para as avaliações direcionadas à gestão, o planejamento, o controle fiscal e a hierarquização das instituições de um sistema. Prioriza a economia e a eficiência, ou seja, atende as demandas que o mercado apresenta à educação, conforme regime econômico de hegemonia no mundo atual.

Os testes educacionais assumem a função classificatória e são largamente utilizados como instrumentos para atingir a eficiência das escolas. Durante o processo não ocorre nenhuma relação de diálogo ou de dependência entre avaliadores e avaliados, muito menos uma relação de valores e/ou considerações de significados subjetivos. O que importa é a utilização de instrumentos fidedignos, os resultados quantificáveis, imediatos, com possibilidades de comparações objetivas e aplicação de medidas comuns. Diante desse cenário, a avaliação tecnológica e eficiente produz efeitos incompatíveis com os valores acadêmicos educativos. Apenas as instituições de maior tradição ainda conseguem preservar sua autonomia, porém com muita dificuldade. Muitas universidades menos consolidadas e mais vulneráveis acabam cedendo à imposição das agendas sociais e econômicas. Santos (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 118), contribui nesse sentido, ao afirmar que

se a universidade se dobra às demandas do imediato, ela enfraquece seu poder político e se deixa dominar pela lógica empresarial, essencialmente instrumental e tecnocrática, que impõe a avaliação como medida e instrumento da eficiência, da gestão racional e lucrativa e do conhecimento tomado como produto.

O autor supracitado fala sobre o Ministério da Educação, apresenta as manobras de controles relativas à avaliação, destacando o



Inep em autarquia independente, que passou a responder pelo sistema de informações e de avaliação educacionais; unificação dos sistemas de informação e realização dos censos; reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (cobertura e metodologia); criação e realização do Exame Nacional de Cursos para os graduandos do ensino superior, como indicador da qualidade dos cursos e realização, a partir de 1998, da avaliação das condições de oferta dos cursos abrangidos pelo ENC de 1997; inserção do Brasil em sistemas internacionais de informações e avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 112 ).

É importante ainda enfatizar que a concepção mecanicista e controladora da avaliação, corresponde a um modelo do complexo pelo simples, a redução dos fenômenos a um conjunto de eventos elementares. Ocorre um tratamento dos fatos essencialmente determinista e lógico. Tomando como foco a pesquisa, essa concepção corresponde a uma coleta de dados segundo um processo analítico em função de uma fragmentação lógica da realidade. Enfatiza a eficiência das instituições às novas demandas sociais e políticas. É uma avaliação tecnicista, de coleta de informações, medida de controle de desempenho, que também busca implementar indicadores quantitativos, o que permite a classificação e o ranqueamento entre instituições e cursos. Como exemplo; tem-se: ANEB (Avaliação Nacional de Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – *Provinha Brasil*), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), ENAD (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENC – *Provão*).

Enfim, são muitas as nuances e referências e, adiante ao abordar-se a concepção emancipatória, muito provavelmente será possível fazer as distinções, comparações e aproximações dessas matrizes conceituais.

#### **4 Visão emancipatória de avaliação**

Ao citar o período de Tyler na avaliação educacional, observa-se que os objetivos pré-estabelecidos deveriam nortear a avaliação, ou seja, averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estavam sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas. Porém, Cronbach, já em 1963, propõe uma superação da ideia de que os objetivos devem ser os organizadores na avaliação. Sugere que a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. Então, a partir deste momento, estabelecem-se as duas clássicas distinções entre avaliação - formativa e somativa.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 24) “o esforço mais importante consistiu em superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um *juízo de valor*”.

Para isso, toma-se a aprendizagem como objeto central da avaliação, com interferência no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não pode exercer o papel meramente somativo, mas também formativo, ao observar e controlar a qualidade do processo enquanto se desenvolve a aprendizagem. Assim, “a avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27). A avaliação passa a incorporar, então, a *negociação*, busca uma nova postura, mais democrática e insere novos instrumentos e metodologias voltadas também às disciplinas da área de ciência humanas e sociais. Nas palavras de Ângulo, 1988 (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 28),

a partir de meados dos anos 1960, com base no desenvolvimento dos resultados dos estudos e idéias então produzidos pelas ciências sociais, na fenomenologia social, hermenêutica, interacionismo simbólico, etnometodologia, ocorreu uma mudança paradigmática que desestabiliza as certezas e os princípios metodológicos da avaliação tecnológica e objetivista da avaliação. A nova perspectiva assume francamente a natureza e os papéis valorativos, dinâmicos e políticos da avaliação.

Nesse momento evidencia-se o conflito na avaliação, entre concepções objetivistas e de negociação. Porém, não se trata simplesmente de escolher uma ou outra matriz e/ou procedimentos metodológicos, pois isso releva as concepções de mundo. Surge, então, uma forte tendência de mudança paradigmática na avaliação e também na noção de aprendizagem, agora entendida como construção de significados. A avaliação, por sua vez, adapta-se à multiplicidade das significações e busca uma pluralidade de metodologias ao novo contexto.

Ao descrever essa nova tendência, Dias Sobrinho (2003, p. 86), detalha o paradigma

De um lado, as visões de mundo que se situam no campo semântico das epistemologias subjetivas, naturalistas, também conhecidas por holísticas e fenomenológicas, que apresentam uma outra perspectiva da realidade. Trata-se de uma outra postura filosófica, que encara a verdade como relativa às experiências humanas concretas, que valoriza os processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos, que confere importância também aos aspectos qualitativos, intuitivos e às múltiplas perspectivas. Este paradigma tem, segundo Cook e Reichardt (1995: 29), a tendência a apresentar os seguintes atributos: defende os métodos qualitativos; faz observação naturalista, sem controle; tende ao subjetivismo; desenvolve a perspectiva interna; fundamentada na realidade, orienta-se para os descobrimentos, por vias exploratórias, descritivas e indutivas; orienta-se para o processo; a validade consiste nos dados reais e ricos de significação; não generalizável; estudos de casos isolados; holística; assume uma realidade dinâmica.

No entanto, a mudança do sentido educativo da avaliação é uma jornada ampla e complexa. Pois, enquanto a concepção tecnológica, utilitária e objetivista da sociedade for hegemônica, essa avaliação tende a persistir como dominante. Porém, essa mesma sociedade também almeja participar das decisões, o que gera princípios democráticos e pluralistas, fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento dos serviços, em especial da educação. Envolvimento fundamental nas avaliações democráticas, participativas, negociadas, naturalistas e educativas.

“A participação ativa, como insiste House, é essencial para o conhecimento. Os indivíduos não aparecem como entidades independentes preexistentes, e suas percepções individuais, em situações concretas, constituem um centro de atenção a ser estudado” (apud DIAS, 2003, p. 126). A avaliação participativa está a serviço dos interesses sociais e públicos, e quanto mais participação tiver mais democrática irá se configurar.

A negociação também é parte essencial da avaliação democrática e formativa. No entanto, ela pode trazer graves riscos, bem como dificuldades no desenvolvimento do processo, se os envolvidos não estabelecerem acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Para garantir a legitimidade do processo, também é necessário que os indivíduos envolvidos com a avaliação tenham respeitabilidade, independência ética e política, competência técnica e, ainda, ampla visão dos papéis da educação, não podendo ser um processo descomprometido em relação ao projeto da instituição. Como bem lembra Abrecht, 1994 (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 157)

A avaliação formativa não é uma *verificação* de conhecimentos. É antes o *interrogar-se sobre um processo*; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades.

Compreender o fenômeno educativo requer ampliar as perspectivas de análise e, neste aspecto, cita-se Dias Sobrinho (2003, p. 166),

A aprendizagem é uma das mais importantes dimensões da educação. Nos processos avaliativos, precisamos adotar uma perspectiva que dê conta de compreender vários aspectos da complexidade da totalidade desse fenômeno. Aprendizagem, não se reduz a seus elementos visíveis, isto é, àquilo que pode ser demonstrado, e tampouco se limita aos objetivos práticos mais imediatos. Sua importância não corresponde necessariamente ao acúmulo de conteúdos e informações que possam ser postos à prova. Dentre de uma visão global da educação como um bem público, as aprendizagens não tem interesse somente pragmático e operacional. Não constituem

uma simples função econômica, não se limitam à capacitação ou ao treinamento profissional.

Habermas (apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 167) assim sustenta a ideia da multidimensionalidade das aprendizagens:

Para além das aprendizagens técnicas, cujos conteúdos costumam ser cobrados nos exames, as instituições educativas tem a responsabilidade socialmente atribuída da formação para a cidadania e o exercício consciente da democracia. [...] Assim, os valores primários, como democracia, justiça social, igualdade, fraternidade, liberdade, solidariedade, autonomia, nacionalidade, cidadania devem ter primazia sobre a mera capacitação técnica e treinamento profissional na formação.

Na perspectiva citada por Habermas a avaliação deve contribuir para a educação em sua significação maior. Ou seja, uma concepção burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação formativa, democrática e cidadã.

Uma avaliação educativa não encerra a problemática humana em respostas prontas e nem exige a adesão a valores oficialmente definidos. Ao contrário, sua dimensão ética é uma abertura para a afirmação das subjetividades, portanto, para a produção de sentidos dos sujeitos (DIAS, 2003, p. 174).

A avaliação como um processo interativo e dinâmico, deve produzir questionamentos e buscar compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais e econômicos da educação. Também precisa produzir conhecimentos acerca da realidade, e tornar manifesta e consciente o projeto educativo de uma instituição. Ainda, a partir do momento que os agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa, o sentido educativo da avaliação toma uma dimensão enorme e potencia seu efeito consideravelmente.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 184),

dizer que o aluno merece determinada nota em uma disciplina qualquer não questiona criticamente os sentidos do currículo, tampouco o ensino e a aprendizagem, nem mesmo o valor dos conteúdos postos em pauta relativamente ao desenvolvimento da ciência e da pertinência e relevância social.

Compreende-se, que é necessário ir além do exame de diagnóstico: a avaliação deve suscitar questões e reflexões nos diversos campos das ciências, também a respeito dos fins da instituição, enquanto responsabilidade institucional e social.

Articular as distintas epistemologias com vistas a uma avaliação educativa constitui, sem dúvida, um grande desafio aos dias atuais. Porém, é perfeitamente admissível que ambas as intencionalidades podem levar à mudança. Neste aspecto, basta saber a quem vai servir e que interesses irá assumir, se terá uma abordagem de controle ou produção de sentidos, ou ainda visando conformar ou transformar.

#### 4 Considerações finais

A avaliação como processo de interesse público, configura-se um campo complexo, carregado de muitos sentidos e efeitos. Ao avaliar, o sujeito revela seu entendimento de mundo, sua ideologia, crenças, valores e interesses. A avaliação, por ser fundamentalmente política, de interesse social, compreende um espaço de disputa de poder e de muitas contradições. Atualmente, após grande progresso, existe o consenso que a avaliação envolve juízo de valor e tomada de decisão. Porém, as discordâncias ainda são muitas em relação às concepções que a avaliação contemporânea deve assumir. Em síntese, pode-se dividir as concepções de avaliação em dois pólos: avaliação controladora e avaliação emancipatória. O pólo controlador refere-se a uma avaliação de método quantitativo, objetivista, utilitário e classificador. O pólo emancipatório requer uma avaliação formativa, subjetiva, processual de método qualitativo. Entretanto, ambos devem ser entendidos como distintos e contraditórios, porém não como excludentes um do outro, pois não trata-se de optar, de escolher uma determinada concepção, elas muitas vezes se complementam, se confundem e se imbricam diante dos propósitos. São dois sistemas de tensão, com ideias e práticas diferenciadas, que resultam da leitura de mundo, que concorrem entre si, mas não se afastam.

Obviamente que o enfoque voltado à perspectiva do controle ainda predomina nos dias atuais, pois o método classificatório é amplamente empregado em contextos sócio-políticos. Talvez aí se configure o grande núcleo da questão: como ampliar a visão da epistemologia emancipatória, principalmente na educação e suas instituições. A instituição, entendida aqui como estrutura global e complexa, envolvida por diferentes atores e interesses, porém com vistas à função fundamental da instituição educativa que é a formação, enquanto processo social.

Considerando, sobretudo as palavras de Habermas, que diz que a avaliação deve contribuir para a educação em sua significação maior, e que uma concepção burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação formativa, democrática e cidadã, é que se deve fazer o enfrentamento dessa questão, na busca da construção de um projeto democrático e emancipatório da sociedade.

#### Referências

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Concepções de Avaliação Institucional:** emancipatória e controladora. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Gustavo Javier Castro de.; SILVA, Cléa de Lima e. Avaliação do ensino superior no Brasil: o SINAES sob holofotes!. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**. ano 3, 7 ed., 2008.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.