

VOZES DOCENTES NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza – Unileste-MG

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabalho tem como objetivo discutir a ação dos professores na construção de referenciais para as políticas e práticas de avaliação da Educação Superior, analisando as experiências de avaliação vividas por eles como avaliadores de cursos e instituições e como participantes de processos de avaliação internos nas instituições onde atuam.

Entende-se que a avaliação é uma prática cotidiana de julgamento e classificação, legitimada pela sociedade, em diferentes campos da vida social e está presente em todos os espaços da experiência humana. Está, portanto, na ordem social que, segundo Berger e Luckmann (1985, p.75), “existe unicamente como produto da atividade humana”. A avaliação, é então, uma atividade eminentemente social, sendo assim, fruto da ação humana.

No caso da avaliação em educação, pode-se afirmar que ela faz parte da própria história da instituição escolar e como prática social está contaminada pelos valores que predominam, não somente no espaço específico da escola mas, também, pelas intenções e determinações do contexto mais amplo ao qual ela está inserida. Dessa forma, por tratar-se de um fenômeno social a “avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.14).

Entretanto, por entre as intenções, explícitas ou não, nas práticas cotidianas de avaliação, transitam determinantes de outras práticas do contexto mais amplo: as práticas institucionais e as práticas organizativas (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.56). As primeiras, segundo o autor, estão relacionadas ao sistema escolar, sua estrutura e formas de funcionamento. As segundas referem-se ao funcionamento da escola e estão configuradas pela sua organização. Dessa forma as práticas educativas e todo o movimento que as produz, nos diferentes tempos e espaços, estão demarcados por determinantes desse conjunto de práticas que vão produzindo os valores, as concepções, as disposições pessoais e coletivas presentes no cotidiano da instituição.

Nesse território de interesses diversos e conflituosos os professores vivem experiências de avaliação não só da aprendizagem dos alunos, mas, também de cursos, de

instituições e de desempenho docente. Todavia, mesmo a avaliação da aprendizagem, não se limita apenas aos domínios do professor, uma vez que a avaliação sistêmica abrangendo todos os níveis de educação ¹, vem ganhando, nas últimas décadas, cada vez mais espaço e “tende a imprimir uma dada lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino. Essa lógica se expressa no estímulo à competição entre instituições e no interior delas, refletindo na forma de gestão e nos currículos” (SOUSA, 2002, p.36). Isso porque as características principais dessas avaliações estão referendadas pela perspectiva quantitativa, com ênfase nos produtos e ou resultados obtidos através de testes sem articulação com a auto-avaliação das instituições.

Em vários estudos² encontram-se denúncias de que os mecanismos de avaliação sistêmica, que predominam no cenário educacional, em todos os níveis, se baseiam na idéia de regulação e controle do Estado pois visam a análise da eficiência e da eficácia das instituições através dos resultados do desempenho de seus alunos, conforme as leis do mercado.

Imersos nesse cenário, os professores são avaliados e exercem a função de avaliadores em diferentes situações: na avaliação de desempenho de alunos; fazendo parte de comissões de avaliação internas às instituições, atuando como avaliadores de outras instituições a serviço do governo e, também, avaliando programas e ou cursos de graduação e pós-graduação, dentre outros. Assim vêm exercendo influências na configuração desse campo de estudos na construção de referenciais para a avaliação conforme interesses dos que participam desse campo.

No âmbito deste trabalho serão apresentados resultados de uma pesquisa sobre a atuação dos professores, tanto como avaliadores, quanto avaliados, no âmbito das políticas e das práticas de avaliação da Educação Superior. A pesquisa, de cunho qualitativo,

¹Refiro-me às avaliações de larga escala realizadas pelo governo, no âmbito federal- SAEB, ENEM, ENADE bem como às outras modalidades de avaliações realizadas por organismos internacionais como PISA. Vale destacar, também, a ocorrência das avaliações sistêmicas, em nível estadual, em vários Estados do país, destinadas à avaliação, principalmente, do ensino fundamental. Dentre elas: SIMAVE/ MG, SARESP/SP e outros.

realizou-se por meio de entrevistas com professores que atuam em instituições das redes privada e pública, divididos em dois grupos: o **grupo A**- formado por professores participantes de processos de avaliação internos e externos nas instituições onde atuam; **grupo B** formado por professores que viveram experiências como avaliadores de cursos e de instituições.

A avaliação faz parte da vida profissional dos professores como um elemento constitutivo das tarefas de seu ofício. Gauthier e Tardiff (2001) afirmam que a profissão docente é constituída de saberes pluridimensionais, produzidos por diversos contextos institucionais e profissionais, ligados tanto ao exercício da profissão como às relações interativas no próprio trabalho do professor de modo dinâmico. Esses saberes evoluem de acordo com as mudanças sociais, políticas, culturais e educativas que atingem, tanto as atividades da escola, quanto a configuração da profissão docente.

Assim sendo, os professores são partícipes dos processos cotidianos de negociação, resistência e transformação de sua vida profissional e suas experiências também produzem a dinâmica institucional que, por sua vez, contribui com os processos de construção de políticas. Entende-se que as instituições de ensino superior são espaços sociais de formação privilegiados por comportarem, nos diferentes níveis de atuação de seus profissionais, a riqueza da diversidade, da contradição e dos conflitos.

Bourdieu (2001a, p.27) destaca que o espaço social como uma realidade invisível, é demarcado pelas diferenças. É um espaço que não se pode tocar, nem mostrar e que não pode ser compreendido “como um dado, mas como algo que se trata de fazer”. Os espaços sociais da educação superior em que se engendram as práticas educativas estão em constante processo de construção e, assim pensando, os sujeitos implicados nesse processo estão, também, em permanente estado de revisão de suas concepções e práticas, conforme as posições que ocupam nesses espaços. De acordo com Bourdieu:

Se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e, sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito,

² Dentre eles destacam-se dentre outros: Afonso(2001),Andrade (2000), Dias Sobrinho(2000), Morosini (2001), Catasni e oliveira (2000),Palharini (2001) Sguissard(2000).

resta que essas construções não se dão no vazio social: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BORDIEU, 2001a, p. 27).

Os espaços sociais comportam, nessa perspectiva, diferentes configurações de individualidade e de coletividade que se evidenciam nas ações, representações e práticas dos sujeitos. Entende-se que nos processos de construção permanente desses espaços as ações dos sujeitos são determinantes e, ao mesmo tempo, determinadas, conforme maior ou menor capacidade desses de influenciarem a ação da coletividade e, dessa forma, produzirem a transformação ou conservação, de acordo com os interesses predominantes.

No caso da avaliação da Educação superior, destaca-se que as Instituições de Educação Superior- IES têm sido influenciadas por padrões de referências instituídos por meio de diferentes mecanismos: veiculação de documentos produzidos pelo MEC para orientação quanto aos padrões e indicadores de qualidade; as comissões de avaliadores do INEP; as comissões internas de avaliação das IES; orientações advindas dos conteúdos do Exame Nacional de Cursos -ENC e, atualmente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O que revelam as experiências dos professores

Ao apresentar suas experiências de avaliação, os professores trouxeram, à tona, elementos para a reflexão do importante papel dessas experiências para a compreensão da educação superior no contexto atual, bem como a função que a avaliação vem cumprindo nesse nível de ensino. Exercitaram a reflexão sobre os processos de formação nas instituições onde atuam, bem como revelaram as suas influências no âmbito de outras instituições, cursos e processos formativos de outros colegas.

Larossa (2002, p.21) destaca que “experiência é tudo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim podemos compreender que muitas coisas se passam em nosso cotidiano, principalmente,

nas instituições escolares, em que o tempo precisa ser bem utilizado em busca cada vez mais de informação e da realização de inúmeras tarefas. Entretanto, nem tudo que acontece com os sujeitos no cotidiano escolar pode ser considerado como experiência.

Considerou-se experiência, neste trabalho, os processos de apreensão e apropriação dos códigos que determinam os interesses e práticas no interior de um campo. Isso por se compreender que as experiências cumprem papel fundamental no movimento de conservação/mudança das estratégias dos sujeitos no jogo de disputas no campo o que somente pode ser compreendido numa dimensão temporal, pois tais estratégias se concretizam como síntese das experiências já assimiladas, estruturantes das que virão. Afirma-se, assim o que afirma Gimeno Sacristán (2002, p.41) sobre o fato de que “a experiência individual é, essencialmente, mediada e nutrida pela dos semelhantes com os quais estabelecemos comunicação no âmbito das redes sociais das quais participamos”.

Nessa perspectiva, as experiências de avaliação vividas pelos sujeitos participantes desta pesquisa são constituintes das manifestações do campo em que eles estão inseridos e tendem a nos apresentar os sistemas simbólicos que nele se instituem. Esses sistemas se configuram, no caso da Educação Superior, como componentes estruturantes do contexto desse nível da educação.

A apreensão dos códigos desses sistemas simbólicos transforma o sujeito quando esse se apropria de suas próprias experiências, tornando-se delas sujeito ao se “expor” a elas com receptividade e disponibilidade. Sobre essa questão, reporto-me a Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LAROSSA, 2002, p.24-25).

Desse ponto de vista, a exposição dos sujeitos às experiências que lhes acontecem transforma-os em sujeitos afetados por algo que não lhes pertence apenas, pois foi construído nos processos de mediação e interação simbólica com outros sujeitos e, à medida em que se expõem ao universo das experiências, deixam suas marcas, registrando sua inserção nos processos de construção permanente dessas mesmas experiências.

Os professores, sujeitos desta pesquisa ao relatarem as experiências de avaliação tanto sistêmica quanto de suas IES, destacaram a importância dessas em seus processos de formação de consciência crítica e em suas concepções e práticas de avaliação, o que se pode observar no depoimento a seguir:

De toda a minha experiência de longos anos como professor, consultor de instituições particulares e avaliador do INEP o que me causou maior aprendizagem foi que essas experiências suscitarão um desejo de me embrenhar pelos estudos da temática da avaliação. Hoje tenho outra visão (muito mais ampla) e outra consciência (muito mais clara) da importância da avaliação e, ao mesmo tempo do papel que cumprimos, enquanto avaliadores e, também como avaliados, ainda que indiretamente em nossas instituições quando temos nossos cursos e a instituição como um todo avaliados. (professor do grupo B).

Na dupla posição -avaliador e avaliado - esse professor se “expôs” às experiências de avaliação e, dessa maneira, fez-se sujeito da experiência. Observa-se que ele atuou em diferentes períodos da Educação Superior o que pressupõe que suas vivências se fundaram numa condição temporal favorável à reflexão e à continuidade como princípio de experiência que, no dizer de Dewey (1976, p.29), “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes.”

O autor destaca, ainda, o princípio de interação que está intimamente ligado ao conceito de situação pois, uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, ou seja as condições em que a transação se efetiva em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY,1976, p.30).

Assim, o sujeito da experiência é, também, criador nos processos em que as experiências se produzem. O relato, a seguir, serve como síntese dos vários depoimentos registrados pois contém elementos presentes nos depoimentos de todos os sujeitos participantes dessa pesquisa.

Das experiências vividas como avaliador de cursos e instituições aprendi, com o tempo, que os parâmetros que tinha nas mãos, produzidos pelo MEC, eram apenas parâmetros elaborados a partir das referências gerais das instituições e de seus cursos. Mas como enquadrá-los? Como se pautar em padrões produzidos

para um modelo de Educação Superior que nem bem sabemos qual deve ser? Assim fui construindo maneiras de avaliar que, considerando as exigências do MEC, pudessem analisar o processo de desenvolvimento das IES e seus esforços concretos em realizar as mudanças necessárias. (professor do grupo B)

O conhecimento das potencialidades de sua experiência dá ao professor sustentação para a análise crítica de seu papel, de sua prática e do contexto histórico social e político em que ela se efetiva. Assim, no percurso da experiência, o sujeito se coloca, se expõe e assume posições, e, dessa forma, constrói, na marcha da experiência, as mediações necessárias para a efetivação das práticas de avaliação definidas por parâmetros que não dão conta da diversidade presente na Educação Superior. A questão da diversidade é destacada em vários relatos, a exemplo do que se segue:

Como avaliador de cursos as experiências de avaliação me ajudaram a perceber que a diversidade não significa que tal curso é inferior ou pior de que outros. Levo em consideração o que cada entidade fez para solucionar seus problemas em busca da realização dos objetivos. E isso, fez, também, com que eu mudasse minhas posturas em relação à avaliação de meus alunos. (professor do grupo B)

Os depoimentos dos dois professores dos grupo B, registrados nas citações anteriores, evidenciam o quanto as experiências de avaliação são reveladoras da complexidade do campo social em que se situa a Educação Superior. Os professores percebem que estão inseridos em um campo de referências múltiplas das vivências de avaliação como avaliadores e avaliados nas variadas formas de avaliação no contexto escolar. Hadji (1994) destaca que a ação de avaliar pode contribuir para a regulação de desenvolvimentos individuais, do funcionamento de unidades do sistema escolar e do fluxo de alunos no conjunto do campo escolar e do contexto social e político.

De fato, essas experiências, conforme mostram os depoimentos, ampliam a visão de avaliação dos professores e pode-se depreender que elas, também, colaboram para a compreensão de que as avaliações não se efetivam desvinculadas das prescrições do ordenamento político nem, tampouco, de modo alheio aos olhares dos sujeitos envolvidos e responsáveis pela produção do cotidiano institucional. Também está presente a idéia de que

essas experiências interferem, inclusive, nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Em outros depoimentos as experiências revelam a capacidade formadora da avaliação, conforme registros que se seguem:

Foi muito importante para mim participar do PAIUNG (versão das comunitárias gaúchas para o PAIUB) e agora do SINAES. Aprendi a ver a avaliação com outros olhos. Comecei a entender a avaliação como uma etapa de um processo pedagógico que deve considerar todo o processo e não apenas os resultados. (professor do grupo A).

No final da década de 80 e no início da de 90 iniciei meu contato com os instrumentos e procedimentos de avaliação institucional. Os projetos de credenciamento eram integrados, obrigatoriamente, pelo projeto pedagógico-institucional (PPI), pelo plano de desenvolvimento institucional (PDI) e pelo programa de avaliação institucional (PAI), este baseado no modelo do PAIUB, desenvolvido pela Sesu. Na elaboração desses projetos, como consultor, me envolvia intensamente nos processos de elaboração e de implementação desses instrumentos. A avaliação institucional estava engatinhando nessa época, com o nascimento do PAIUB. A influência maior veio, decididamente, da filosofia que presidiu o surgimento do PAIUB e que, agora, volta, ligeiramente alterada, no SINAES. (professor do grupo B)

Os depoimentos dos professores revelam a importância das experiências de avaliação em suas trajetórias e apontam para o fato de que há um conhecimento por parte desses sujeitos no que diz respeito ao cenário atual da educação superior brasileira. A riqueza de experiências apresentadas pelos professores indica que existe por parte da maioria deles conhecimento sobre as principais políticas e programas de avaliação implementados pelo poder público.

Ao relatarem suas experiências de avaliação sistêmica, os professores revelaram conhecimento e interesse pela evolução da avaliação da educação superior. Percebe-se nas experiências descritas que a avaliação impulsiona ações que estimulam mudanças no cotidiano das IES, seja por meio de debates, ou ainda por meio de revisão de currículos e programas.

Dessa forma as experiências de avaliação vividas, no interior das instituições de educação superior, revelam-se como elementos de mediação entre as práticas institucionais e as políticas, compreendendo-se que essas práticas são, eminentemente, coletivas e que comportam, nessa perspectiva, as dimensões simbólicas do espaço social em que se efetivam como práticas sociais conforme afirma Barbier (1996):

Para abordar este problema da natureza do processo de avaliação, parece-nos que seria importante considerar de um modo conseqüente os fatos da avaliação como práticas sociais, isto é, práticas que não se reduzem nem ao seu aspecto puramente técnico nem ao seu aspecto puramente social, mas que representam, em qualquer grau, um processo de transformação resultando num determinado produto e implicando agentes sociais concretos mantendo entre eles relações específicas (BARBIER, 1996, p.10).

Como práticas sociais as situações de avaliação registram as concepções presentes no universo específico da educação superior através das produções, representações e mediações resultantes das experiências de avaliação vividas pelos sujeitos implicados nesse contexto. Em menor ou maior grau, segundo o autor, representam transformações nas relações entre os sujeitos concretos das experiências vividas. Nesta pesquisa ficou evidenciada a existência de mudanças, tanto nas concepções, quanto nas práticas de avaliação. A importância da avaliação para o desenvolvimento das instituições, foi destacada por todos os professores entrevistados, principalmente nos registros sobre projetos institucionais e funcionamento de comissões internas.

Projetos Institucionais como Referentes da Avaliação

Os professores destacaram, em diferentes momentos, os processos em que se perceberam partícipes da avaliação, apontando mudanças significativas nas políticas e práticas. Dentre os aspectos relacionados, evidenciou-se a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Projeto Pedagógico Institucional - PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. A partir da exigência desses, como componentes portadores das informações que guiarão os trabalhos das comissões avaliadoras, houve uma atenção maior, por parte das instituições, com relação à

importância do planejamento e do registro organizado de suas concepções, ações e pretensões.

Os depoimentos evidenciaram a relevância desses instrumentos na composição de uma avaliação mais afinada com as diferentes realidades institucionais. Entretanto, é importante destacar, que nem sempre esses documentos representavam o pensamento coletivo e, em muitos casos, nem mesmo a realidade institucional, conforme o depoimento a seguir:

A gente não ignora que muitos dos planos que foram apresentados por algumas instituições eram elaborados por consultorias, então, representavam um trabalho eminentemente técnico que não mexia com a vida das universidades. Mas, em outras situações, algumas instituições realizavam debates, sensibilizavam os professores, divulgavam as propostas e chegavam a um 'certo consenso' no momento de consolidar as idéias e de compor os projetos. (professor do grupo B)

As situações apresentadas no depoimento aparecem nos relatos da maioria dos professores. Observa-se no caso em se adquire um modelo de plano ou de projeto objetiva-se ao cumprimento de uma exigência legal e, para o que se depreende um consultor está mais bem preparado para atender àquilo que se deseja verificar exatamente. Decorre daí o fato de se compreender a avaliação sistêmica como uma ação burocrática que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento da instituição. Tem-se o entendimento de que as experiências de avaliação, pelas quais passaram as IES, não aconteceram sobre uma base sólida capaz de produzir a legitimidade necessária. Ao colocar sob a responsabilidade de um consultor a realização de seus planos, para cumprir as determinações legais, entendem as instituições que a avaliação prescinde da participação dos sujeitos pertencentes o universo institucional.

Por outro lado, em outras situações o trabalho de construção dos projetos eleva a participação e produz efeitos nas relações internas, principalmente ao que se refere à revisão da missão institucional, das prioridades e das expectativas do sujeitos que dela fazem parte. Essas diferenças mostram o alto grau de divergências sobre a avaliação que se vem realizando e reflete a complexidade desse campo. As instituições quando se colocam em situação de avaliação sistêmica apresentam comportamentos diferentes. Algumas buscando construir seus próprios referentes para, assim, explicitar seus propósitos, sua

missão, seus objetivos e princípios e outras que entregam à mercê de estranhos a tarefa de produzir planos e documentos para a avaliação externa, como se essa não lhe dissesse respeito. Todavia o depoimento a seguir evidencia avanços produzidos por essas experiências.

Ao ter que pensar, ou repensar, a instituição a partir da elaboração de um PDI e da elaboração de projetos pedagógicos específicos as instituições começaram a ter um movimento, ainda pequeno, mas um movimento de pelo menos dar ciência às pessoas de qual era a sua proposta. No momento da ciência, até porque quando as comissões vinham elas queriam saber se as pessoas tinham conhecimento ou não das propostas e, então, era importante definir os movimentos. Eu penso que esse foi um elemento importante, da tentativa de resgatar a necessidade de uma cultura de avaliação que está muito associada à cultura da participação. Sem esses dois tipos de cultura a gente não tem uma avaliação adequada. (professor do grupo B)

A idéia de dar ciência aos sujeitos de uma instituição sobre suas propostas, é aqui encarada como um movimento importante no favorecimento de uma cultura de avaliação e de uma cultura da participação. Amplia-se, portanto, a compreensão do que seria uma “adequada avaliação”. Tem-se presente a idéia da consciência que se expande ao se “tomar ciência” e ao “dar ciência” de um plano, ou de um projeto. Daí se depreende que a avaliação pressupõe um ponto de partida que lhe é precedente e que se situa no plano das intenções ou seja, “ela principia pela expressão de uma decisão da instituição, antes que esteja definido o seu desenho e elaborados seus instrumentos de coleta de dados e análises”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 103).

Observa-se, dessa forma, que o papel dos professores como avaliadores pressupõe um conhecimento muito mais amplo do que o conhecimento específico de especialista de uma determinada área. Na Educação Superior brasileira, a participação de professores como avaliadores é característica tanto da graduação, quanto da pós-graduação e, em ambos os casos, predomina a atuação em pares.

A modalidade de avaliação pelos pares tornou-se prática nas atividades científicas, por se alicerçar no princípio de que a qualidade e relevância da pesquisa científica só podem ser julgadas pelos que são *experts* na área. Nessa lógica “a avaliação é mais que uma ação cotidiana na ciência, ela é parte integrante do processo de construção do conhecimento científico” (DAVYT e VELHO, 2000, p.2). Além disso, nessa modalidade, as

determinações de procedimentos, critérios e indicadores seguem a lógica específica de um determinado campo científico e, dessa maneira, se estruturam e se organizam em formas e práticas institucionais específicas.

Segundo Bourdieu (1983) no campo científico o capital social se refere à autoridade científica disputada entre os agentes a partir da luta em torno da legitimidade da ciência. Além do prestígio e da autoridade os portadores de maior capital social, nesse campo em questão, possuem o poder de definir regras e conceitos para a manutenção de estruturas que são favoráveis à legitimidade da posição como dominante. Segundo o autor:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BORDIEU, 1983a, p.122-13)

Ao outorgar autoridade e reconhecimento a um determinado agente do campo científico evidenciam-se os interesses específicos de seus representantes que são produzidos a partir do próprio funcionamento do campo. A modalidade de avaliação em pares torna-se uma estratégia de auto-regulação da ciência produzida por uma determinada comunidade científica, além de legitimar a lógica do discurso científico ali produzido.

A realização de avaliações por professores, reconhecidos como especialistas em comissões específicas, tem gerado críticas a este modelo, bem como apontado as limitações da avaliação sistêmica. Ao registrarem suas experiências com as comissões, os professores revelaram aspectos importantes para a análise dessa modalidade de avaliação e do papel que vem cumprindo as comissões de especialistas. Os professores destacaram as tensões, os conflitos e as possibilidades de contribuição da atuação como avaliadores.

Às vezes em que atuei como avaliadora de instituição me senti completamente despreparada, apesar de me encaixar nas exigências do MEC. Eu descobri que nada sabia sobre avaliação institucional e, pior ainda, os instrumentos que tinha em mão para proceder à avaliação limitavam-se a orientação sobre o que verificar e comprovar. Ou seja, descobri que poderia ser considerada como especialista na área das Letras, mas não como uma avaliadora. (professora do grupo B)

Percebe-se a consciência de que a questão da avaliação é muito mais complexa e que pressupõe um conhecimento específico, além da necessidade de se ter clareza da função da avaliação e do papel do avaliador, como precedentes para a legitimidade de uma avaliação sistêmica. Sobre a função da avaliação, observa-se a confluência de duas perspectivas. Uma que se refere à idéia de verificação e outra à idéia de comprovação, presentes no depoimento que destaca as limitações dos instrumentos disponibilizados para o processo.

Verificar e comprovar fazem referência a um modelo único. Nesse caso à comissão caberia a tarefa de verificar a existência de determinadas condições referenciadas a um padrão do que seria o mínimo necessário ao funcionamento de um curso e ou instituição e comprovar remete à idéia de atestar que existem as condições informadas. A professora mesmo afirmando ter descoberto que nada sabia sobre avaliação, estava consciente de que essa não se limitava apenas às ações de verificação e comprovação de algo declarado ou referenciado a determinado padrão. Reconhece que a avaliação é um processo mais complexo.

Percebe-se que a consciência da limitação do avaliador, especialista de uma determinada área, tende a indicar novos rumos às políticas de seleção, treinamento e qualificação dos participantes das comissões avaliadoras. Entretanto, existem diferentes expectativas em relação à ação desses profissionais, principalmente, ao que se refere à subjetividade dos que avaliam, conforme relato a seguir:

De um modo geral nas visitas de verificação in loco das quais participei estavam presentes tensões de dois tipos: a) expectativa do olhar do avaliador ser diferente da instituição, e b) receio que alguns pontos fracos fossem supervalorizados pelo avaliador. Encontrei apenas uma instituição que tentava “enganar” a comissão, mas já existe um comportamento mais profissional por parte da maioria das escolas que visitei. (professor do grupo B)

Avaliação aparece, aqui, como um processo a mercê da subjetividade de quem a realiza. As tensões anunciadas revelam a desconfiança relativa à real função da avaliação

sustentada no desconhecimento, por parte dos avaliados, sobre as referências que orientam a ação dos avaliadores, bem como os limites entre essas e as possibilidades da ação subjetiva dos mesmos. Além disso, revela-se o “fantasma” da avaliação que enfatiza mais os pontos fracos, em detrimento dos possíveis avanços, tradicionalmente presente nas práticas de avaliação educacional.

De toda forma a participação dos professores nos processos de avaliação de cursos e instituições como avaliadores e avaliados realiza-se sempre em ações de parceria. E de interação. A exemplo destacam-se, nesta pesquisa, a implementação do SINAES como um grande avanço na participação docente nos processos de avaliação, principalmente no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido pelas Comissões Próprias de Avaliação- CPAs, que pressupõe em sua concepção e nas bases que sustentam o SINAES, um efetivo trabalho coletivo.

A sensibilização e motivação, que deve ser promovida pelas CPA's, para a identificação de instrumentos e procedimentos de auto-avaliação, da avaliação institucional e de cursos, na visão de muitos, poderá contribuir para o engajamento dos docentes em todo o processo, representando ganhos exponenciais para o enraizamento da cultura da avaliação da qualidade nas IES.

Todavia é a consolidação da avaliação institucional como prática consensada, assumida dentro dos princípios de globalidade e participação a grande expectativa. Nesse sentido o funcionamento das CPAs torna-se um imperativo para a o alcance do que se objetiva na proposta do SINAES. Os depoimentos ilustram essa expectativa:

As CPAs da forma como estão sendo propostas são a grande novidade trazida pelo SINAES pois sem elas não há possibilidade de um processo de auto-avaliação com múltiplos olhares. (professor do grupo A)

De fato, parece haver consenso nesta questão, sem comissões internas o trabalho de construção de processos de avaliação estaria comprometido. Entretanto há, também o risco de se atribuir funções de especialistas em avaliação aos seus membros e de que esses se comportem como donos da avaliação e da instituição. De toda forma e isso está presente em

alguns depoimentos, há que se definir bem o que representa a comissão no contexto das instituições, qual o seu papel e em que se pautam suas ações.

O exercício de compreensão coletiva desses aspectos é essencial para que se instaure, nas IES, mecanismos legitimados de participação, através dos quais se garanta o conhecimento e a aprovação dos envolvidos em todas as etapas dos processos avaliativos, inclusive naqueles que são da competência direta do Estado.

As comissões ao ganharem visibilidade no sistema nacional, fazendo parte dos indicativos legais que o regulamentam, tornam-se ainda mais, responsáveis por processos de avaliação comprometidos com a aqualidade da educação superior, conforme revela um professor em seu depoimento:

O SINAES tornou as comissões internas de auto-avaliação, denominada Comissão Própria de Avaliação (CPA), parte do sistema nacional de avaliação da educação superior. Esse, talvez, seja o avanço mais significativo e uma real contribuição para a consolidação da cultura da avaliação e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino superior. (professor do grupo B)

Observa-se a expectativa em relação ao trabalho das CPAs e os avanços na direção da qualidade do ensino. Além disso, há registros importantes em relação ao caráter formador e formativo que elas podem possibilitar, tanto aos que delas participem diretamente, quanto aos que se envolvem nos processos e ações por elas desencadeados.

Evidencia-se nas análises dos professores que as comissões tem um importante papel na ampliação do envolvimento dos professores e demais participantes na avaliação institucional. Isso porque devem promover ações de sensibilização e motivação para que os sujeitos possam se engajar, de fato, em todas as etapas dos processos avaliativos. A participação nas CPAs oportuniza, enquanto experiência formadora, a possibilidade de comparar o funcionamento de cursos e programas favorecendo, assim, a troca de experiências e à uma maior unidade institucional, bem como ao intercâmbio de ações bem sucedidas.

Considerações finais

A pesquisa revela que o debate a avaliação e as políticas vigentes, principalmente a partir do Provão, conseguiram “chamar a atenção” da sociedade para a questão da qualidade do ensino ou da falta dela e, ao mesmo tempo, criar de certa forma algum “incômodo” nas instituições acerca da necessidade de desenvolverem ações de diagnóstico em busca das melhorias necessárias ao desenvolvimento institucional.

Além disso, há uma consciência de que os processos de avaliação desenvolvidos na educação superior pelo governo, por meio de diferentes mecanismos e instrumentos que enfatizam os resultados e demonstram predomínio da perspectiva de regulação em detrimento à avaliação como processo formador. Dessa forma, em diferentes espaços do campo da educação superior, têm-se questionado sobre a natureza da avaliação realizada pelo governo por compreender a necessidade de se discutir as propostas e projetos tendo em vista preservar as conquistas alcançadas e vislumbrar, por meio das experiências já vividas, as possibilidades de articular, avaliação e regulação em busca da qualidade. Nesse ponto a atuação dos professores tem destaque como na formação dessa consciência.

É possível afirmar que há consenso sobre a necessidade e a importância dos padrões e indicadores de qualidade, assim como sobre a questão da singularidade do referente. Ou seja, ainda que se pautem em parâmetros gerais, a avaliação de uma instituição somente terá sentido se tomar a própria instituição como seu referencial.

Tem-se, então, um indicativo de que a avaliação precisa se pautar, também, nos aspectos técnicos, no aprimoramento de instrumentos e processos de análise de dados e informações que a torne mais complexa e mais próxima da realidade a ser avaliada. Além disso, outros aspectos constitutivos das realidades das instituições, evidenciados nas reflexões dos professores, pertencem ao universo da cultura escolar e da cultura da escola. São, portanto, elementos que contém generalidades e singularidades a serem analisadas.

Por outro lado evidenciam-se, também, práticas que se evoluem no sentido de uma avaliação mais próxima do que se deseja como ideal isso porque, a construção de parâmetros e indicadores tanto internos, quanto externos, em busca de referentes, impulsiona a discussão sobre a pertinência dos processos que estão em vigor e, dessa forma, produzem novas experiências.

Referências

- BARBIER, J. *A avaliação em formação*. Tradução de Maria Alice Bastos. Porto: ed Afrontamento, 1996, 279 p.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1985, 248p.
- BOURDIEU, P. O campo científico In: -. Pierre Bourdieu, 1930: *sociologia/ org.* (da coletânea) Renato Ortiz; (tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi). São Paulo: Ática, 1983a, 191 p
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz, 4ª edição. R.J. Bertrand Brasil, 2001a, 311 p.
- DAVYT, A. e VELHO, L.: *A avaliação da ciência e a revisão por pares: passado e presente. Como será o futuro?. História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, VII(1), 93-116, mar.-jun. 2000
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2ª edição. Tradução : Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 101 p.
- DIAS SOBRINHO, J. D Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In FREITAS, L.C.(org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Insular. 2002 p.13 a 38
- DIAS SOBRINHO, J. D Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* S. P. Casa do Psicólogo, 2005, 258 p.
- GAUTHIER, C. E TARDIF, M. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre, ARTMED, 2001
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Portugal: Editora Porto, 1994. 189 p.

LAROSSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber e experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi, In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Rio de Janeiro: 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D.E.G e SOUZA, V. C. (orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP & A, 2002. p.23-38.