



VICE-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E CORPO DISCENTE

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Conteudista

Liliana Lúcia da S. Barbosa

Rio de Janeiro / 2008

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

Todos os direitos reservados à Universidade Castelo Branco - UCB

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida de qualquer forma ou por quaisquer meios - eletrônico, mecânico, fotocópia ou gravação, sem autorização da Universidade Castelo Branco - UCB.

Un3a Universidade Castelo Branco

Avaliação Institucional / Universidade Castelo Branco. – Rio de Janeiro:
UCB, 2008. - 40 p.: il.

ISBN 978-85-7880-043-7

1. Ensino a Distância. 2. Título.

CDD – 371.39

Universidade Castelo Branco - UCB

Avenida Santa Cruz, 1.631

Rio de Janeiro - RJ

21710-250

Tel. (21) 3216-7700 Fax (21) 2401-9696

www.castelobranco.br

Apresentação

Prezado(a) Aluno(a):

É com grande satisfação que o(a) recebemos como integrante do corpo discente de nossos cursos de graduação, na certeza de estarmos contribuindo para sua formação acadêmica e, conseqüentemente, propiciando oportunidade para melhoria de seu desempenho profissional. Nossos funcionários e nosso corpo docente esperam retribuir a sua escolha, reafirmando o compromisso desta Instituição com a qualidade, por meio de uma estrutura aberta e criativa, centrada nos princípios de melhoria contínua.

Esperamos que este instrucional seja-lhe de grande ajuda e contribua para ampliar o horizonte do seu conhecimento teórico e para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Seja bem-vindo(a)!
Paulo Alcantara Gomes
Reitor

Orientações para o Autoestudo

O presente instrucional está dividido em quatro unidades programáticas, cada uma com objetivos definidos e conteúdos selecionados criteriosamente pelos Professores Conteudistas para que os referidos objetivos sejam atingidos com êxito.

Os conteúdos programáticos das unidades são apresentados sob a forma de leituras, tarefas e atividades complementares.

As Unidades 1 e 2 correspondem aos conteúdos que serão avaliados em A1.

Na A2 poderão ser objeto de avaliação os conteúdos das quatro unidades.

Havendo a necessidade de uma avaliação extra (A3 ou A4), esta obrigatoriamente será composta por todo o conteúdo de todas as Unidades Programáticas.

A carga horária do material instrucional para o autoestudo que você está recebendo agora, juntamente com os horários destinados aos encontros com o Professor Orientador da disciplina, equivale a 60 horas-aula, que você administrará de acordo com a sua disponibilidade, respeitando-se, naturalmente, as datas dos encontros presenciais programados pelo Professor Orientador e as datas das avaliações do seu curso.

Bons Estudos!

Dicas para o Autoestudo

- 1 - Você terá total autonomia para escolher a melhor hora para estudar. Porém, seja disciplinado. Procure reservar sempre os mesmos horários para o estudo.
- 2 - Organize seu ambiente de estudo. Reserve todo o material necessário. Evite interrupções.
- 3 - Não deixe para estudar na última hora.
- 4 - Não acumule dúvidas. Anote-as e entre em contato com seu monitor.
- 5 - Não pule etapas.
- 6 - Faça todas as tarefas propostas.
- 7 - Não falte aos encontros presenciais. Eles são importantes para o melhor aproveitamento da disciplina.
- 8 - Não relegue a um segundo plano as atividades complementares e a autoavaliação.
- 9 - Não hesite em começar de novo.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Quadro-síntese do conteúdo programático | 09 |
| Contextualização da disciplina | 11 |

UNIDADE I

GESTÃO DE QUALIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE

| | |
|---|-----------|
| 1.1 - A importância do planejamento | 14 |
| 1.2 - Planejamento da estratégia institucional..... | 14 |
| 1.3 - Planejamento de processos de trabalho em função de demandas e necessidades concretas: curto, médio e longo prazos | 16 |

UNIDADE II

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

| | |
|--|-----------|
| 2.1 - Conceituando avaliação educacional e institucional | 19 |
| 2.2 - A importância da avaliação institucional | 21 |
| 2.3 - As quatro gerações da avaliação | 21 |

UNIDADE III

PRÁTICAS AVALIATIVAS

| | |
|---|-----------|
| 3.1 - Avaliação interna | 26 |
| 3.2 - Avaliação externa..... | 27 |
| 3.3 - Avaliação de projetos, programas e currículos | 28 |

UNIDADE IV

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO

| | |
|---|-----------|
| 4.1 - O instituto e o instituinte no processo avaliativo..... | 32 |
| Glossário | 37 |
| Gabarito..... | 38 |
| Referências bibliográficas..... | 39 |

Quadro-síntese do conteúdo programático

| UNIDADES DO PROGRAMA | OBJETIVOS |
|--|---|
| <p>I. GESTÃO DE QUALIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE</p> <p>1.1. A importância do planejamento 1.2. Planejamento da estratégia institucional 1.3. Planejamento de processos de trabalho em função de demandas e necessidades concretas: curto, médio e longo prazos</p> | <ul style="list-style-type: none">• Analisar a função do planejamento da escola/empresa/instituição como um todo organizado. |
| <p>II. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO</p> <p>2.1. Conceituando avaliação educacional e institucional 2.2. A importância da avaliação institucional 2.3. As quatro gerações da avaliação</p> | <ul style="list-style-type: none">• Fornecer as bases conceituais para compreender o processo de avaliação institucional; identificar o trabalho da avaliação para subsidiar o planejamento e a tomada de decisão da gestão universitária, por meio da verificação das potencialidades e das oportunidades de melhoria, visando a excelência da qualidade formal e política no cumprimento do Projeto Pedagógico. |
| <p>III. PRÁTICAS AVALIATIVAS</p> <p>3.1. Avaliação interna 3.2. Avaliação externa 3.3. Avaliação de projetos, programas e currículos</p> | <ul style="list-style-type: none">• Analisar diferentes experiências de avaliação institucional, seja de instituições de Educação Básica, seja de Ensino Superior. |
| <p>IV. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO</p> <p>4.1. O instituto e o instituinte no processo avaliativo</p> | <ul style="list-style-type: none">• Analisar as implicações ideológicas do uso de diferentes metodologias da avaliação. |

Contextualização da Disciplina

Caro aluno, estamos chegando juntos ao final de um curso, mas como sempre mais um ponto de recomeço, no sentido de que novos conhecimentos lhe permitirão novos olhares, assim sendo: um recomeço que você se impõe não como obrigação, mas como uma necessidade inexorável de seguir em frente, pois sua natureza como ser humano é um ser de projeto, em constante reconstrução.

Assim, o conteúdo desse instrucional o remete a vários pontos de parada de sua trajetória de construção do aluno a educador. Veja que é necessário que repasse os saberes apresentados nas disciplinas de Filosofia, História da Educação, Filosofia da Educação, Planejamento e Avaliação, Estrutura e tantas outras que à medida que são apresentadas vão tecendo os fios que compõem a rede de saberes que alicerçam o fazer pedagógico e administrativo do educador, tanto quanto contribuindo para sua formação como cidadão, não só em termos de brasileiro, mas de cidadão planetário, visto que hoje conclamamos a estender a consciência humana para uma dimensão cósmica.

Sendo assim, verá que o conteúdo se apresenta de forma integrada com tudo que vem estudando nesta graduação e que com certeza lhe será muito útil para o pleno entendimento dos meandros que compõem o estudo da avaliação institucional, seus entraves, sua complexidade, desafios e sonhos.

Ousamos pedir-lhe que amplie seu espaço de conhecimentos, busque as literaturas sugeridas neste instrucional, analise com carinho e cuidado a referência no final do material; ela não está ali simplesmente para referenciar o conteúdo apresentado, por detrás dessa exigência acadêmica está algo mais significativo, são orientações importantíssimas para você alçar voos bem mais longe que seus mestres, pois estamos aqui para construir um mundo melhor, mais igualitário e justo.

Vá tecendo sua rede de conhecimento, deixando as análises que vem construindo entre a teoria e a prática de seu estágio, ou mesmo de sua atuação como docente, darem a dimensão necessária ao profissional exigido neste século XXI, um educador que esteja sintonizado com as questões mundiais e locais, centrado no ser humano, fim último da educação.

* * *

O instrucional que você tem em mãos apresenta a Avaliação Institucional como ferramenta essencial para o desenvolvimento da educação! Procura de forma não muito técnica demonstrar a importância da avaliação nas organizações escolares, suas dificuldades e expectativas.

Apresenta primeiramente um olhar sobre o planejamento escolar e onde situa a avaliação institucional neste contexto, como também as necessidades de um planejamento estratégico de avaliação institucional; os planejamentos a curto, médio e longo prazos, no intuito de preencher as lacunas existentes no processo educativo que implicam o alcance da qualidade do ensino.

Em seguida, partimos para a temática propriamente dita deste instrucional, as concepções de avaliação educacional e institucional, a especificidade de cada área, os pontos em comum e os laços que se formam entre si, atendendo aos objetivos do Projeto Político Pedagógico, particularmente atrelado à missão institucional. Fornecemos as bases conceituais para compreender o processo de avaliação institucional, identificando o trabalho da avaliação para subsidiar o planejamento e a tomada de decisão da gestão universitária, por meio da verificação das potencialidades e das oportunidades de melhoria, visando a excelência da qualidade formal e política no cumprimento do Projeto Pedagógico.

Ainda pertinente à unidade expusemos as gerações de avaliação segundo Guba & Lincon (1989), seu enfoque teórico-metodológico, as dificuldades pertinentes a cada geração, seja a de medida, de descrição, de juízo de valor ou a que atualmente os educadores estão envolvidos, a de negociação e construção. Assim, permite-lhe que construa sua análise sobre as questões éticas e políticas que permeiam o estudo avaliativo na estrutura organizacional escolar, nestes pouco mais de cem anos de história da avaliação institucional.

Nossa terceira unidade aborda as práticas avaliativas internas, a autoavaliação, e externas, vivenciadas no momento atual com três modalidades de avaliação o SAEB, o ENEM e o ENADE, realizados pelo órgão público a todas as instituições brasileiras, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. É aqui também que nos detemos um pouco mais a explicitar pontos relevantes da avaliação de projetos, programas e currículo, sem, no entanto, adentrarmos no estudo sistemático das técnicas utilizadas em cada situação, em que com certeza formaria mais um instrucional.

Na última unidade, discutimos as implicações do uso das metodologias utilizadas na avaliação institucional com as questões sociais e políticas, e por último fazemos uma chamada para a questão da avaliação no século XXI e nos permitimos a convocá-lo a participar do processo de qualidade do ensino que tanto os profissionais de educação quanto as autoridades do governo e a sociedade civil vêm se empenhando.

No decorrer do desenvolvimento das unidades, apresentamos sempre um texto de apoio com o intuito de ampliar suas discussões sobre a temática, eles contextualizam os saberes aqui expostos e lhe permitem conhecer autores expressivos nesta área que com certeza contribuíram para fortalecer e legitimar um campo pedagógico tão complexo como a avaliação institucional.

Assim, aluno, esperamos que esse material seja relevante no sentido de estimulá-lo a enveredar-se nesta seara e fazendo destes saberes parte de sua práxis docente contribuindo para a transformação da realidade educacional do nosso país, pois, como afirma Paulo Freire (1996: 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”.

GESTÃO DE QUALIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la criando enfoques, --- perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados.
M.H. ABRAMS, in RISTOFF, Dilvo, 1995.

O início do século XXI apresenta-se diante do homem como um grande desafio: a mudança de paradigma, ainda sustentado pelo mecanicismo cientificista. A presença de todo tipo de diversidades em todos os sentidos nos impele a buscar novos modelos que possam balizar nosso cotidiano e, conseqüentemente, nosso modo como vemos a escola, sua estrutura organizacional administrativa e pedagógica.

Hoje, falamos de gestão de qualidade como caminho a ser trilhado para dar conta da complexidade da nossa escola, inserida num mundo de constantes explosões, efeitos dinâmicos, rupturas, descontroles, descontinuidades. A instituição escolar não foge aos problemas enfrentados pela sociedade, e em particular as empresas: é preciso criar novos modelos que possam permitir uma qualidade de vida ao homem e às organizações.

Qualidade no sentido da oferta de um ensino que possa promover a transformação tanto do aluno quanto da sociedade; a formação do cidadão comprometido com as questões de seu mundo, inserido na busca de soluções que viabilizem um projeto mais amplo, um projeto planetário, no dizer de Morin.

Desta forma, essa qualidade exige uma nova postura do profissional de educação. Postura essa que se afine a mudanças das formas como se realiza a administração escolar. Faz-se necessário uma gestão compartilhada, ou se preferir, uma gestão participativa.

Diante dos desafios do mundo de hoje, já não se justifica a existência de organizações hierárquicas e verticalizadas; emergem estruturas horizontais com a definição clara de políticas que possibilitem a fluidez das informações, o trabalho em equipe com uma melhor distribuição de responsabilidades e a democratização da tomada de decisões, enfatizando-se a coordenação de ações entre os diferentes setores da organização (ANDRADE, 2008).

A qualidade do ensino que a escola oferece ao seu aluno está comprometida diretamente com o planejamento e a avaliação que a escola faz de seu trabalho. É preciso que todos os segmentos da instituição escolar tenham consciência de que nenhum ideal educativo por si só basta, é preciso um bom diagnóstico da realidade escolar e um planejamento estruturado e eficiente que dê conta das problemáticas vivenciadas pela escola.

Neste sentido, esta unidade lhe oferecerá oportunidades de refletir dialeticamente sobre a importância do planejamento e a sua prática pedagógica, ou mesmo com sua vivência de graduado, que por certo já teve contato com os conceitos e tipos de planejamento durante disciplinas anteriores. Agora é o momento de alcançar voos mais altos e direcionar seu olhar para o planejamento a partir de uma Avaliação Institucional.

Você perceberá, ao fazer uma leitura rápida da primeira unidade, que ela nada mais é que uma revisão de outras disciplinas e um ponto importantíssimo para *navegar em outros mares*: a Avaliação Institucional, que se fará a partir da segunda unidade.

Mas não deixe de ler com atenção esta unidade, o foco que estamos dando permitirá que você faça a ponte necessária ao tema proposto por esse material.

1.1 – A Importância do Planejamento

Vivemos um século marcado pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e, por que não dizer, também espirituais e cósmicas. A escola não fica à margem deste cenário, ela reproduz todas as diversidades e mazelas desta nossa sociedade e, como tem sido muito falado e divulgado, os problemas de nosso século deverão ser resolvidos coletivamente. A escola, acompanhando a evolução dos tempos, exige para uma gestão da qualidade um começo pelo planejamento participativo, no qual tanto os segmentos da escola são partícipes desse processo quanto à sociedade, especialmente os responsáveis pelos alunos.

O planejamento é o processo de organização do trabalho coletivo da unidade escolar. Podemos identificar três fases desse processo: a **preparação** do Plano Escolar, entendida como o registro sistematizado e justificado das decisões tomadas pelos agentes educacionais que vivenciam o dia-a-dia da escola; o **acompanhamento** da execução das operações pensadas no Plano Escolar, de forma a fazer, caso seja necessário, as alterações nas operações de forma que essas alcancem os objetivos propostos; e a **revisão** de todo o caminho, avaliando as operações que favoreceram o alcance dos objetivos.

Sem um planejamento, a escola estará à mercê das ondas, navegando num oceano sem a carta

náutica, sem os instrumentos que lhe orientam o rumo que deva seguir. No entanto, a construção de um planejamento impõe certas exigências, tais como um diagnóstico da realidade cotidiana da escola, seu entorno, o conhecimento das expectativas daqueles que serão beneficiados pelo ensino, enfim, o que deseja a sociedade na qual a instituição está inserida.

Em todo o processo do planejamento a avaliação deverá estar presente, sinalizando indicadores que merecerão cuidadosa reflexão por parte dos profissionais de educação, visto que muitos indicadores representarão entraves que inviabilizam o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e as tomadas de decisões por parte da gestão participativa.

O planejamento é ferramenta essencial que deverá representar os anseios da comunidade escolar, de forma que o professor perceba neste documento a sustentação para sua práxis docente, e os gestores, o alicerce para um trabalho compartilhado e produtivo, em que o fim seja o crescimento do aluno como cidadão e os demais indivíduos possam sentir-se partícipes, comprometidos com os resultados e motivados a crescerem profissionalmente e em outros aspectos que compõem o ser humano.

1.2 - Planejamento da Estratégia Institucional

O planejamento estratégico é uma ferramenta que permite compreender e atender adequadamente as mudanças que ocorrem no espaço interno ou externo da instituição escolar e, de forma significativa, deverá alterar a organização escolar, os resultados nos processos avaliativos de aprendizagem, nas tomadas de decisões tanto da gestão administrativa, quanto pedagógica.

Tendo em vista o Projeto Político Pedagógico, a escola construirá seu planejamento estratégico com o intuito de alcançar as metas apresentadas no documento institucional. Atenta ao público-alvo, suas características, necessidades e anseios, a escola desenvolverá um planejamento que viabilize as tomadas de decisão refletidas durante as avaliações institucionais, o qual atenderá tanto ao corpo docente, discente, parte administrativa e a comunidade no entorno da escola.

É necessário que o gestor escolar passe a gerenciar melhor os problemas do dia-a-dia, para mudar o seu foco de discutir os problemas para um questionamento sobre como transformar os problemas que surgirem em oportunidades para a escola. Ele se torna o fio condutor “que estabelece a direção a ser seguida pela escola, por isso, assim como a gestão estratégica, tornou-se uma necessidade, diferenciando as escolas de sucesso daquelas fadadas ao fracasso” (BATISTELLA, 2008: 01).

Vamos explicar a você quais os cuidados que deverá ter para dar início a um projeto de avaliação institucional e o seu planejamento. Como organizar suas ideias colocando-as no papel, fazendo um planejamento geral da avaliação. Utilizamos para isso o material elaborado por Maria Estrela Araújo Fernandes, no *Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares*, módulo IX “Como desenvolver a avaliação institucional da Escola?”.

Um fator essencial para o sucesso do trabalho da avaliação institucional é a adesão voluntária dos envolvidos no processo avaliativo, por isso uma prática continuada de sensibilização será necessária ao longo do caminho. A avaliação institucional é sistema de construção coletiva. Cada escola deverá, de acordo com a sua realidade, estabelecer seus próprios passos ou estratégias.

Inicialmente, faça um roteiro de todas as etapas que integram um projeto de avaliação:

1. *Justificativa e relevância (Por que fazer avaliação institucional)* – demonstre ter conhecimento global da escola; identifique acertos e qualidade da escola; identifique falhas e insuficiência da escola; elabore estratégias para superação de falhas e insuficiências; estratégias para disseminação e generalização das qualidades; mencione a necessidade de envolvimento e participação no aperfeiçoamento do projeto pedagógico; identifique ações de aperfeiçoamento. Demonstre preocupação com a melhoria da autoestima da comunidade escolar; mencione a necessidade de ampliar os mecanismos para envolvimento da comunidade escolar.

2. *Princípios e finalidades da avaliação institucional aplicados a sua escola* – os princípios que orientam as ações, dão o norte ou a direção. Expressão de valores filosóficos e pedagógicos que ajudam na implementação de uma avaliação institucional criteriosa. É um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar. A avaliação tem ainda, entre seus princípios, competência e legitimidade. Em outras palavras: ela precisa ser tecnicamente competente e politicamente legítima. É indispensável que a comunidade interna à instituição e as instâncias externas – os governos, as famílias, o mercado de trabalho e a sociedade em geral – reconheçam que a estratégia de avaliação (procedimentos e o aproveitamento de resultados) esteja correta, seja adequada, isto é: tecnicamente competente.

De mesma forma, os condutores do processo de avaliação, tanto internos quanto externos à instituição e ao sistema de ensino, devem ser aceitos, ter a legitimidade reconhecida por todos. Uma condição fundamental para que a avaliação seja legítima é que ela respeite a identidade da escola, reconheça as suas características e as de seus membros, sua inserção regional etc.

Assim, a qualidade técnica e a legitimidade política do processo de avaliação constituem fatores essenciais para que a avaliação alcance resultados que possam ser transformados em ações efetivamente relevantes e transformadoras.

Além disso, é preciso que as pessoas assumam a avaliação da instituição e de seus resultados como parte de seu cotidiano.

3. *Objetivos da avaliação institucional para sua escola* – liste pelo menos um objetivo geral e adequado à realidade da escola. Eles devem ser formulados de tal forma que possam ser traduzidos ou operacionalizados em dimensões concretas de avaliação e, após os resultados, associados a ações que possibilitem a sua concretização.

Ter autoconhecimento, ou autoconsciência significa identificar os acertos e as insuficiências, as vantagens ou potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões ou as causas das situações positivas (o que dá certo) e das insuficiências (dificuldades ou erros). Implica assumir a responsabilidade efetiva da gestão da escola e do sistema.

Tomada de decisões – um fator central da gestão educacional – é a consequência de um processo de avaliação consequente. Ou seja: conhecida às estratégias que dão certo, é necessário tentar disseminar, generalizar o sucesso na escola e no sistema. Também é necessário deixar de reproduzir as velhas formas, modificar radicalmente o que funciona mal, ou com baixa qualidade, e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos.

4. *Prioridades: dimensões a serem avaliadas, ou “por onde começar”* – são muitas as possibilidades. Por isso, é necessário definir prioridades com clareza e evitar a dispersão de esforços e iniciativas. Não esqueça de incluir pelo menos dois aspectos relacionados à dimensão administrativa e dois aspectos relacionados à dimensão pedagógica. Ao estabelecer as prioridades, procure fazer acordos e chegar a consensos. Mas é preciso que prevaleçam os interesses da escola, isto é, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

5. *Metodologia: elaboração dos instrumentos para coleta de informações* – pode ser definida pelo exame cuidadoso da natureza e estrutura do programa ou das suas metas para os que dele participam. São muito usados o questionário e a entrevista. No entanto, qualquer instrumento escolhido deve ser previamente discutido com os participantes do projeto.

6. *Aplicação dos instrumentos* – apresenta os procedimentos para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

7. *Organização e análise dos dados* – ao coletar as informações, de que forma irá organizar e tratar esses dados, irá priorizar que tipo de enfoque teórico-metodológico (ver Unidade II, as gerações da avaliação).

8. *Elaboração de relatório* – de que forma vai organizar seu relatório. O portfólio tem sido um bom exemplo de organizar esse documento.

9. *Usos e divulgação dos resultados da avaliação institucional* – a divulgação deve ser pensada em três passos bastante integrados entre si: preparação, divulgação e conquista de parceiros para implementação das ações decorrentes da avaliação.

A primeira coisa a considerar é a necessidade de criar um ambiente propício para a discussão dos resultados da avaliação, de modo a construir um movimento pela melhoria da escola. É importante que todas as pessoas estejam conscientes dos objetivos da avaliação institucional – e também de que cada uma delas está convocada a contribuir para a disseminação do sucesso e para a superação das dificuldades.

A ideia que propusemos para ser interpretada e sintetizada por você expressa a necessidade de termos consciência de que a avaliação não pode ser um processo padronizado, e sim em permanente construção. É uma construção com referenciais básicos, mas com flexibilidade para se adaptar à realidade da escola. Por isso, cada passo da avaliação precisa de planejamento por parte dos envolvidos nesse processo, de acordo com as especificidades da escola. [...] Apesar de apresentar uma essência de complexidade, a avaliação institucional é possível de ser realizada e profundamente intrínseca e necessária à natureza educativa.

É preciso deixar claro que a avaliação institucional relaciona alguns de seus princípios norteadores básicos e finalidades com os objetivos do projeto político pedagógico da escola; desenvolve as avaliações diagnóstica, de processo e avaliação de resultado, facilitando a construção de uma visão mais integrada da escola, e suas ações metodológicas oferecem uma visão de totalidade, participação coletiva e planejamento e acompanhamento.

A avaliação é diagnóstica quando seu objetivo é fornecer informações necessárias à escola a respeito da situação social e econômica de alunos, pais, professores e funcionários, assim como do nível de aprendizagem dos alunos. São informações coletadas por meio de fichas, entrevistas e até avaliações de aprendizagem, no caso das aplicadas aos alunos.

Ela é de processo quando envolve todos da escola e avalia todos os setores, proporcionando uma visão global da situação. Esse tipo de avaliação não pode ter relação com premiação e/ou punição, pois, em última análise, deve representar uma autoavaliação ou um olhar para dentro da escola. O enfoque competitivo e comparativo feriria a essência dessa modalidade de avaliação, porque você estaria comparando realidades diversas e partindo para a finalidade classificatória e não autorreflexiva.

A avaliação de resultados ou avaliação de produto é a análise dos resultados obtidos por meio de quadros ou gráficos de evasão e aprovação; rotatividade (alto índice de saída e entrada – substituição – de funcionários e professores) e desempenhos profissionais (desempenho do trabalho dos gestores, professores, funcionários). Portanto, é uma avaliação dos resultados alcançados a partir de objetivos, metas ou missões estabelecidos no projeto pedagógico.

Os resultados da avaliação não podem ser reduzidos apenas a tabelas, cifras ou percentuais. Precisa-se de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de informações que a escola produz.

Fonte: FERNANDES, M. E. A. *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?*, módulo IX. Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001: 40-52.

1.3 - Planejamento de Processos de Trabalho em Função de Demandas e Necessidades Concretas: Curto, Médio e Longo Prazos

O planejamento é “explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo o que se deve fazer para atingi-los” (LIBÂNEO, 2008: 344). É ferramenta importante e sem a qual a avaliação institucional não realiza sua tarefa. Sem planejamento, é como naufrago perdido no mar aberto, sem rumo. O planejamento elabora as ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades.

No planejamento da avaliação institucional – para que exerça sua função principal, que consiste no acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente –, é necessário que constem objetivos de curto, médio e longo prazos. Algumas necessidades sinalizadas pela avaliação diagnóstica podem ser resolvidas num prazo curto, não envolvendo grandes ou complexas ações.

O processo avaliativo é permeado de situações que exigem um tempo maior para sua realização. Por exemplo, muitas vezes uma avaliação de curso leva meses, entre diversas abordagens com o público-alvo para que produza resultados significativos. Assim sendo, o planejamento do processo avaliativo deve contar com um prazo maior para apresentar resultados satisfatórios que possam viabilizar uma tomada de decisões.

Outras situações são alcançadas a longo prazo, por exemplo, uma avaliação de egressos. A dificuldade para recolher informações a respeito do alunos for-

mados pela instituição requer tempo e maiores recursos.

Como afirma Libâneo (2008: 345) “o planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza necessidades de maior atenção no ano a que ele se refere”.

Ainda Libâneo (Ibidem: 350) “a avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho”.

Exercícios de Autoavaliação

1. (Cesgranrio, Prefeitura Municipal de Manaus, 2004) Assinale a alternativa correta:

O Projeto Político Pedagógico de uma escola previa, em seu marco operativo, que a prática avaliativa fosse estendida a toda a instituição, a fim de promover o aprimoramento da qualidade dos serviços prestados. A equipe pedagógica teve um papel significativo nesse processo, incentivando a avaliação institucional e sendo, ela mesma, foco da avaliação, realizada segundo o enfoque de que transformação e aperfeiçoamento têm como características

- a) procurar identificar mérito; visar à classificação; almejar a qualidade total.
- b) entender o controle como uma necessidade; envolver a participação de todos, sendo, por isso, democrática; estimular a competição.
- c) identificar dificuldades e sucessos; visar a formulações de ações; ser reflexiva e construtiva.
- d) buscar levantar critérios de comparação; ser pautada em princípios de racionalização e eficiência; visar à produtividade.
- e) objetivar mensurar graus de qualidade; utilizar-se de ideário cientificista; obedecer aos modelos subjetivistas.

2. Escolha e numere situações apresentadas na segunda coluna de acordo com a numeração da primeira: (FERNANDES, 2001: 43)

- 1- Avaliação diagnóstica inicial
- 2- Avaliação de processo
- 3- Avaliação de resultados

- () a) Avaliar o desempenho dos funcionários no final de cada ano letivo.
- () b) Aplicar um questionário sobre a situação familiar na ocasião da matrícula.
- () c) Colher informações sobre as relações entre escola e comunidade para um melhor trabalho com as famílias.
- () d) Discutir situações de relacionamento professor-aluno constatadas em uma sala de aula.
- () e) Analisar o índice de evasão escolar no final de um período letivo.

Texto de Apoio

Leia o texto e desenvolva suas ideias sobre os aspectos mais relevantes que devem compor uma avaliação.

Os desafios da avaliação

Thereza Penna Firme

O grande desafio nesta era contemporânea da informação não é a capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas sim reconhecer o que é importante saber e, de fato, utilizar essa informação. Nessa perspectiva, a questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes. Como desafio consequente para uma avaliação de vanguarda, é necessário investir na formação do avaliador e repensar a concepção do processo avaliativo, sua condução, como também a precária e distorcida utilização de seus resultados, que têm prejudicado relevantes esforços na solução dos sérios problemas sociais.

Em um enfoque mais amplo e amadurecido de avaliação, característico da década em que vivemos, são levados em consideração os valores, as preocupações e as percepções dos interessados em relação ao objeto da avaliação. É com essa abordagem que a avaliação atinge um clímax de responsabilidade e de participação, agindo como facilitadora de um processo de fortalecimento do seu objeto de atenção, seja ele um programa, uma instituição, um sistema ou indivíduos. Nesse sentido, ela intervém para reforçar potencialidades e sucessos em vez de meramente registrar dificuldades e fracassos.

Esse novo modo de olhar a realidade caracteriza a avaliação apreciativa, que não elimina a percepção dos aspectos negativos, apenas ressalta os positivos e descobre, com competência e ética, o que deve ser corrigido. A avaliação apreciativa pressupõe o ver com os olhos do coração, que comovem, e os olhos da sabedoria, que desvelam e transformam.

Dessas reflexões, emerge como consequência lógica a necessidade de capacitar o professor para avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, utilizando o melhor de sua sensibilidade e de sua competência para captar indicadores de avanço e sinais de preocupação. Faz-se necessário também capacitá-lo para se autoavaliar como educador e avaliar a escola e todo o contexto educacional, bem como para entender criticamente que a responsabilidade não é de uma só instância – é de todos os envolvidos e interessados na educação – e tem como seu mais elevado propósito, promover o aperfeiçoamento.

(Adaptado do texto de Thereza Penna Firme: “Os avanços da avaliação no século XXI”.

In: www.tvebrasil.com.br Acesso em 06/11/2007.)

Adaptação do relato de Thereza Penna Firme realizado no Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação – PUC-RS em 21/10/2007.

Sugestões de Leitura

BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. (org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Esse livro trabalha os princípios norteadores da avaliação institucional. Apresenta a experiência da avaliação institucional na Unb (Universidade de Brasília); seus mitos, preconceitos, dificuldades e desafios. Expõe artigos de vários autores sobre essa experiência avaliativa.

Oferece subsídios para um debate fecundo sobre os entraves e metodologias na avaliação institucional, levantando questões como “Que é avaliação institucional?”, “Quais são os seus princípios?”, “Qual o seu funcionamento e quais as funções sociais?” entre outras.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Avaliação é um processo complexo e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É um desafio de uma longa caminhada, possível e necessária. (FERNANDES, 2001: 51)

“Avaliação é um patrimônio das instituições educacionais. Por isso mesmo, já produziu uma extensa literatura. Entretanto, este ainda não é o caso da avaliação institucional que, no Brasil, começa a ser entendida e realizada como amplos processos de avaliação de universidades” (DIAS SOBRINHO, 2000: 07).

A educação brasileira hoje apresenta a avaliação nacional nos três níveis de ensino: o SAEB, no Ensino Fundamental, o ENEM, no Ensino Médio e ENADE, no Ensino Superior. Motivo de controvérsias, a avaliação do Ensino Superior se pauta na aplicação de testes para medir o “rendimento dos alunos, pelo controle dos resultados pelo Estado, pela classificação e comparação das escolas” (LIBÂNEO, 2008: 206).

No entanto, a crítica é salutar, favorecendo muitas reflexões sobre essas avaliações. Segundo Libâneo (Ibidem):

Criticar as avaliações nacionais, todavia, não significa ser contrário à avaliação em si; revela, antes, que se considera insuficiente apenas a avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc. Se os objetivos da avaliação são conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam melhor desempenho e a punição das mais fracas? A lógica de intervenção não deveria ser outra?

Essas são algumas questões que permeiam o discurso de professores, alunos e gestores do Ensino Superior. E você, o que pensa sobre isso? Tem acompanhado o trabalho do SINAÉ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)?

2.1 - Conceituando Avaliação Educacional e Institucional

Em seu livro *Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas*, o autor Philippe Perrenoud (1999: 09) escreveu: “A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”.

Se você pensar nos seus tempos de criança, quando tomou consciência do que era a escola, garanto-lhe que a ideia de avaliação já o atormentava. Não podemos dissociar a ideia de avaliação com mérito, reprovação, alegrias e tristezas. Na verdade, somos avaliados a todo momento, seja no espaço escolar ou em qualquer situação em que estejamos realizando uma ação. No entanto, devido ao aparato que se formou na escola, a avaliação tomou significado de “bicho-papão” ou algo semelhante.

Essa avaliação que conhecemos, a Avaliação Educacional, está no âmbito da aprendizagem, nas salas de aula, no campo pedagógico. Espaço de conflitos, de reflexões profundas, de muitas discussões para

muitos de nós, “a avaliação inflama paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações” (Ibidem).

Poderíamos discutir aqui a questão: *Avaliar, para quê?* No entanto nosso objetivo recai sobre a Avaliação Institucional, mas vamos deixar algumas posições sobre a avaliação da aprendizagem de nossos alunos. Perrenoud (Ibidem: 25), no primeiro capítulo do livro, já expõe ao leitor uma questão crucial e polêmica: “como se sabe se um aluno ‘adquiriu, ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse’?”. E continua sua ideia afirmando que os professores seguem normas e diretrizes do sistema educacional e acabam por perpetuar as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, recaindo na classificação, seguida pelo julgamento de êxito ou de fracasso.

A ideia de Avaliação Educacional nas palavras de FERNANDES (2001: 25):

A avaliação educacional engloba a avaliação dos processos e dos resultados da aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo é submetido a situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; é usada também para avaliação do desempenho de uma atividade profissional, como professor, engenheiro, açougueiro etc. é, também, avaliação educacional aquela que se destina à análise de currículos ou programas de um curso, de um nível ou modalidade de ensino, ou ainda curso de qualificação profissional.

Desta forma, você percebe o quanto a avaliação é um tema polêmico no âmbito escolar. Estamos assentados numa avaliação de aprendizagem que rotula e exclui, em vez de identificar as falhas do sistema de ensino ou mesmo as dificuldades de diferentes ordens do nosso aluno.

Para AFONSO (2005: 18), uma mesma modalidade de avaliação tem diferentes funções:

A averiguação da competência acadêmica (“competence”), a promoção da competição entre alunos e escolas (“competition”), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (“content”) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (“control”) são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar (cf. Broadfoot, 1981, PP.198-201).

Já a Avaliação Institucional funciona dentro de um contexto organizacional. Ela busca através de diferentes metodologias mostrar pontos fortes e fracos de uma instituição, promovendo sinalizações para tomadas de decisão por parte principalmente de gestores.

Afonso (Ibidem:18) reforça essa ideia ao afirmar que:

A avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins.

A Avaliação Institucional torna-se uma ferramenta que espelhará o trabalho realizado pela organização educacional, verificando entraves que impossibilitam a aquisição de uma qualidade de ensino. No entanto, ela nem sempre é bem aceita pelos envolvidos no processo educativo e por isso mesmo deve construir um

permanente canal de diálogo com os seus interessados (*stakeholders*) internos.

Tem como tarefa, em linhas gerais, segundo Kells (1992: 93) *apud* Sousa (2000: 13).

Demonstrar comprometimento em relação às políticas governamentais e às exigências e expectativas do público; demonstrar eficácia (preocupar-se em verificar se as intenções ou objetivos da instituição foram atendidos), oferecer garantia de que os padrões profissionais foram alcançados; indicar opções de financiamento e alocação de recursos; fornecer diretrizes para a melhoria das ações e aparentar ou demonstrar eficiência.

Sendo assim, a atenção da Avaliação Institucional é a instituição como um todo, parte pedagógica, administrativo-técnica e inclusive o mercado de trabalho, pois sua preocupação se estende aos alunos egressos e sua posição no mercado de trabalho, no caso das instituições superiores.

Os processos avaliativos institucionais se fizeram presentes nas universidades brasileiras na década de 1980, desenvolvendo a ideia de que “a avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (DIAS SOBRINHO, 2000: 07).

A Avaliação Institucional, nas palavras de Fernandes (2001: 26), é bem mais ampla que a Avaliação Educacional, pois

Tem como objeto de análise instituições e políticas públicas. A avaliação de instituições refere-se ao seu desempenho global, considerando todos os fatores envolvidos em face dos objetivos ou da missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Analisa os processos de funcionamento e os resultados alcançados; leva em consideração a realidade social, buscando identificar os fatores favoráveis ao bom andamento (da instituição ou da política) e aqueles responsáveis pelas dificuldades, sempre com a finalidade de oferecer subsídios para a sua superação.

Ambas as avaliações, educacional ou institucional, dependendo do momento, podem ser diagnóstica, de processo ou de resultados. Elas se beneficiam mutuamente em prol da qualidade da educação. No entanto é preciso estar aberto ao diálogo, a novas ideias, novos modelos. É preciso dominar os pressupostos metodológicos de forma a alcançar os objetivos da educação, “Por quê?” “Para quê?” “O que se busca?”.

2.2 - A Importância da Avaliação Institucional

Acreditamos que após as leituras anteriores não lhe resta dúvida quanto à importância da Avaliação Institucional. Ela desvela o que está oculto, ela sinaliza os obstáculos para a qualidade do ensino, ela torna transparentes os conflitos de uma organização.

Seus embates ultrapassam o debate técnico, estendendo-se ao ético, político sobre os meios e fins da educação; é “um instrumento poderoso de reconstrução da educação brasileira, em especial da educação pública, a qual responsabiliza-se pela formação da maioria da população e pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país” (FERNANDES, 2001: 08).

Aliada da gestão escolar, a Avaliação Institucional possibilita que sejam utilizados os seus resultados no processo de aperfeiçoamento do projeto político pedagógico e seleciona procedimentos básicos para elaboração, aplicação, organização e interpretação de instrumentos de coleta de informações sobre a escola.

Além disso, a avaliação pode ser uma estratégia para inserir a escola e o sistema educacional no compromisso com a transformação social ou, como vem acontecendo, voltada para a identificação de mérito, estabelecendo hierarquias, classificações ou ranking entre instituições como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Essa é uma corrente de pensamento sobre avaliação muito comum nos tempos atuais, que busca a chamada avaliação meritocrática ou para controle, no ENEM a avaliação é aplicada aos alunos e não às instituições, mas o ENADE, além de classificar os alunos, classifica as instituições.

Já a outra corrente de pensamento vê “a avaliação como aperfeiçoamento, ferramenta de melhoria e democratização da educação, com impacto positivo no processo de transformação social” (Ibidem: 21).

A finalidade da avaliação é a busca do aperfeiçoamento ou melhoria da escola ou do sistema. Aperfeiçoamento ou reconstrução implica, necessariamente, melhoria da qualidade (do ensino, da aprendizagem, da gestão etc.). Portanto, a avaliação institucional não visa, imediatamente, à punição nem à premiação. Pelo contrário: porque busca aperfeiçoamento, a ação central é de reconstrução. Eventual premiação, como estímulo ao mérito, não é desaconselhável, pois não causa dano. Punição, em especial no caso de instituições públicas (em um país com escassez de vagas como é o nosso), não pode prejudicar os estudantes. Deve ser considerada após uma efetiva oportunidade para recuperação ou revigoração de professores, servidores, técnicos e administradores, de alunos, da escola e do sistema educacional (Ibidem: 28).

A avaliação não deve funcionar como instrumento de controle e de limitação das atuações dos sujeitos no contexto escolar, mas como espaço de diálogo, de escuta, de um movimento articulado pelo compromisso de reconstrução, pois a prática dominante de classificação é insuficiente para dar conta da complexidade que são hoje as organizações e os sujeitos que a compõem.

No artigo de Belloni (2000:188), “A Função Social da Avaliação Institucional”, a autora pensa “a avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social” e reforça o sentido de qualidade como “nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social”.

A proposta da Avaliação Institucional é promover a autorreflexão das suas ações. A comunidade acadêmica (professores, administradores, funcionários, discentes etc.) deve entender o sentido do processo que hoje se desenvolve no interior das instituições e que os processos avaliativos devem ser conduzidos de forma independente e não responder diretamente às demandas e solicitações das autoridades políticas ou grupos econômicos.

2.3 - As Quatro Gerações da Avaliação

Guba & Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação que, na sua opinião, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações, que é possível identificar ao longo dos últimos cem anos.

A Avaliação como Medida

Na primeira geração, conhecida como geração da medida, avaliação e medida são sinônimas. Os testes passaram a ser determinantes para verificar se o

sistema educativo produz bons produtos a partir da matéria prima disponível – os alunos. Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. Ou seja, uma perspectiva em que:

- a classificação, certificação e seleção são as funções da avaliação por excelência;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- os conhecimentos são os únicos objetos de avaliação;
- a avaliação é referida a uma norma e por isso os resultados de um aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

A Avaliação como Descrição

A segunda geração não se limita a medir e vai um pouco mais longe ao descrever até que pontos os alunos atingem os objetivos definidos. A medida passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação. A grande diferença em relação ao conceito anterior é o fato de se definirem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos.

A Avaliação como Juízo de Valor

A terceira geração, designada por Guba & Lincoln (1989) como a geração da formulação de juízos de valor ou julgamentos, nasce a partir dos finais da década de sessenta, da necessidade de superar os pontos fracos na avaliação da geração precedente. É a que faz distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à seleção e à certificação, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação formativa constituía um processo indissociável de individualizar o ensino ou de desenvolver uma pedagogia para a mestria.

É no âmbito da geração da avaliação como juízo de valor que começam a surgir ideias, tais como:

- a avaliação deve induzir e facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a recolha de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.

No entanto, a expressão concreta destas ideias é praticamente inexistente na sala de aula.

Síntese e Limitações das Três Gerações de Avaliação

As três gerações, no seu conjunto, apresentam três importantes limitações.

- Tendência para as avaliações de programa, de instituições ou de sistemas educativos refletirem os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia que, verdadeiramente, nunca são postos em causa ou considerados corresponsáveis, mesmo que também tenham responsabilidades diretas no objeto de avaliação. Normalmente, as responsabilidades pelos fracassos dos sistemas educativos tendem a ser distribuídas quase exclusivamente entre professores e alunos, ficando de fora todos os outros intervenientes.

No caso concreto da avaliação das aprendizagens, a tendência é, muitas vezes, a de se verem refletidos apenas os pontos de vista dos professores, como únicos juízes nos processos de avaliação interna ou administração educativa e nos processos de avaliação externa. Assim, nesse caso, as responsabilidades pelo fracasso na aprendizagem são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos.

- Dificuldade de as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais. O mesmo se poderá dizer relativamente às dificuldades daquelas abordagens de avaliação em diversificar os seus procedimentos e em promoverem uma articulação mais positiva e significativa com o ensino. É fato que os jovens estudantes das nossas comunidades são provenientes de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, há necessidade de enfrentar essa realidade também no domínio da avaliação.

- Excessiva dependência do método científico ou, se quisermos, do paradigma positivista de investigação (Guba & Lincoln, 1994), que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com uma excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e numa certa irredutibilidade das avaliações que se fazem, porque, segundo os seus teóricos, estão apoiadas num método que, se bem utilizado, dá resultados muito dificilmente questionáveis. Há, nessa perspectiva, uma orientação para os processos de quantificação através da utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem com rigor e objetivamente o que os alunos sabem. É a chamada avaliação científica.

Desta forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele.

Em termos práticos, pode dizer-se que essas três gerações de avaliação, cujas concepções parecem continuar a prevalecer, com maior ou menor expressão nos sistemas educativos, estão dependentes de modelos teóricos que se adaptam com muita dificuldade aos currículos atuais, às novas visões acerca das aprendizagens e às exigências de democratização efetiva de sistemas complexos, cultural e socialmente tão diversos.

A Avaliação como Negociação e Construção

Evidentemente que Guba & Lincoln (1989) propõem uma quarta geração de avaliação, de ruptura epistemológica com as anteriores, às quais se atribuem as limitações que acabamos de discutir. Trata-se de uma geração que, supostamente, responderá as dificuldades detectadas. No entanto, os autores assumem eventuais dificuldades e limitações da abordagem que propõem, admitindo que, no futuro, terá de ser revista nos seus pressupostos, concepções e métodos ou vir mesmo a ser completamente posta à parte. Parece-me que essa humildade por parte dos autores indicia, entre outras coisas, uma inteligente prudência. Na verdade, poderemos interrogar-nos se os sistemas educativos e, mais concretamente, as pessoas que neles trabalham, aguentam certos tipos de modificações ou rupturas radicais no que se refere à avaliação das aprendizagens ou em relação a outra matéria qualquer.

Pensemos agora num exemplo. Vamos supor que, tal como sucede em alguns dos países mais desenvolvidos da Europa e um pouco na linha de reflexões desenvolvidas por Cardinet (1986), há cerca de vinte anos, se determinava que:

- não se poderiam reter (reprovar) alunos na educação básica;
- deixariam de ser atribuídas quaisquer classificações numéricas antes do 9.º ano de escolaridade, que seriam substituídas por apreciações escritas de índole qualitativa;
- a avaliação era, obrigatoriamente, de natureza formativa.

Segundo Guba e Lincoln (1989), a geração de ruptura se caracteriza por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos, que deverão ser determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação, que os autores designam por avaliação receptiva (*responsive*). Através desta expressão, se pretende acentuar o fato de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação. Por outro lado, é construtivista, expressão que designa não só a metodologia que efetivamente é posta em prática na avaliação, mas também a epistemologia que lhe está subjacente.

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função de *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las numa escala.

A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.

A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo à parte a utilização de métodos quantitativos.

Fonte: <http://olhardomiguel.blogspot.com/2007/11/geraes-da-avaliacao.html>.

Exercícios de Autoavaliação

1. Assinale a alternativa correta:

1º. (Exame Nacional de Curso, 2003, n.º50) Interessada em adotar uma prática de avaliação institucional continuada e transformadora, uma equipe de profissionais de uma escola optou pela corrente progressista em avaliação, que a considera como parte do processo de transformação e aperfeiçoamento. Segundo tal corrente, a avaliação institucional:

- a) é fruto da adesão voluntária; realiza avaliação total e coletiva da escola; respeita as individualidades institucionais.
- b) está empenhada em premiar mérito individual; busca um entendimento comum de conceitos do projeto pedagógico; expõe os pontos fracos.
- c) melhora a qualidade por meio da estruturação de um ranking entre escolas; expõe resultados para domínio público; propõe reflexão sobre a prática.
- d) estabelece a competição necessária; estimula a divulgação de gráficos de desempenho; usa a metodologia que garante unidade de informações.
- e) proporciona hierarquizações em todos os segmentos; incentiva a autoavaliação; tem finalidade classificatória.

2º. Preencha as lacunas do texto de acordo com a sua leitura (FERNANDES, 2001: 29 - *adaptado*).

| | |
|-----------------------|---------------------------|
| • Tomada de decisões | • Avaliação Institucional |
| • Formulação | • Favoravelmente |
| • Sistema educacional | • Negativamente |
| • Autoconhecimento | • Escola |
| • Aperfeiçoamento | • Subsídios |

A avaliação institucional de uma escola ou do sistema educacional tem dois objetivos básicos: o e a E tem uma só finalidade: o

Para melhorar a qualidade, a tem que nos ajudar na identificação dos fatores que interferem e na qualidade. Deve nos oferecer bastante claros para a tomada de decisões, isto é, informações para a de ações pedagógicas e administrativas voltadas para a melhoria da e do

3º. Elabore um argumento ou justificativa que sustente três razões mais importantes para fazer uma avaliação institucional na escola em que você trabalha (hipoteticamente). Desenvolva um texto com o mínimo de 20 linhas.

Texto de Apoio

Desenvolva uma dissertação sobre seu parecer sobre as diferentes visões da avaliação institucional, segundo Dias Sobrinho e Belloni, no texto de Gasparetto apresentado abaixo.

Avaliação Institucional: Processo Doloroso de Mudança; A Experiência da Ufsc, Ilhéus, Bahia

Agenor Gasparetto

Avaliação Institucional: demarcando espaços

A literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la, simplificando-a, em dois campos ou duas perspectivas, que refletem diferenças de concepção acerca da universidade e da educação. Segundo Dias Sobrinho (1998), esses dois enfoques não são sempre e necessariamente excludentes, podendo ser complementares e se interpenetrarem. Um enfoque de “avaliação institucional”, no dizer desse autor, “vem de cima para baixo e de fora para dentro”, sendo expressão de políticas neoliberais, fomentadas por organismos internacionais,

como o Banco Mundial, sendo seu eixo dominante a lógica de mercado, que visa maior produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições e o outro enfoque, aqui referido como autoavaliação, seria resultante dos princípios e/ou características pressupostas pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras-PAIUB, quando de sua implantação. Na mesma linha, Martinato (1998) fala em avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Belloni (1998), ancorada no conceito de função social da avaliação, distingue entre avaliação como “controle e hierarquização entre instituições”, funções do Estado, e como estratégia “para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento” ou ainda como processo de “autoconhecimento e tomada de decisões”, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade”, assegurando relevância e qualidade. Leite e Balarine (1998) falam da tensão entre o Estado e a Comunidade Acadêmica “em nível de concepções, finalidades e objetivos da avaliação”. Em suma, essa dualidade de perspectivas transparece na literatura e faz parte do cotidiano das instituições.

Essas diferenças de concepção acerca da avaliação institucional, como assinalam Dias Sobrinho(1998) e Belloni(1998), por exemplo, são expressões de perspectivas diferentes: de um lado, o poder instituído, o Estado; e do outro, a Comunidade Acadêmica enquanto expressão de uma visão democrática, de construção de, e a partir de, dentro da instituição, ou seja, o desejo de autonomia, de participação, de decisão consensuada e de não interferência externa.

GASPARETTO, A. *Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da Ufsc, Ihéus, Bahia*. Disponível em <http://www.mtm.ufsc.br/~raies/revista13.html>. Acesso em 12/12/2008.

Sugestões de Leitura

LIBÂNEO, C., OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6 ed. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

Esse livro situa o sistema escolar brasileiro no contexto das transformações em curso na sociedade contemporânea, proporcionando a análise das políticas educacionais, as reformas do ensino e os planos e diretrizes, tendo como foco a construção da escola pública brasileira.

BELLONI, I., MAGALHÃES, H. & SOUZA, L. C. *Metodologia de avaliação em Política Pública: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

PRÁTICAS AVALIATIVAS

O alvo da Avaliação Institucional é conhecer o funcionamento da instituição e procurar saber como redirecionar ou melhorar esse funcionamento.

M.W.Peterson

O Brasil conta hoje com três modalidades de avaliação: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), programa desenvolvido pelo MEC em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, que busca traçar perfis dos diretores, professores e alunos das escolas e avaliar o rendimento do sistema, assumindo características de medição de resultados para a classificação de instituições; o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). No entanto, as próprias instituições estão voltando seus olhares para a importância de sua avaliação, principalmente as universidades, preocupadas com as questões da autonomia e da qualidade.

Segundo Dias Sobrinho (2000: 19) “muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão glo-

bal da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. Vai muito além de um aglomerado de departamentos, setores administrativos e atividades pedagógicas, é preciso compreender os laços de significações que unem a estrutura organizacional de uma instituição que possibilitam a busca da qualidade do ensino.

Inicialmente, o foco da avaliação institucional situava-se nas universidades públicas, principalmente por dois motivos, segundo Dias Sobrinho (Ibidem: 07) “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização”.

Nesta unidade, apresentaremos alguns exemplos de práticas avaliativas para que você possa compreender os diferentes aspectos que compõe uma avaliação, sua natureza e especificidade diante do contexto no qual está inserida a instituição, como também o enfoque teórico-metodológico dado pela equipe da avaliação em função do projeto político pedagógico.

3.1 - Avaliação Interna

A avaliação interna é também chamada autoavaliação, constituída pelos alunos, professores, gestores, funcionários e outros profissionais de educação que são os atores que compõem o cenário escolar e tem como objetivo o aperfeiçoamento do processo educacional; procurando responder questões como: Como está o desempenho dos professores? Como vai o sistema educacional? Quais os fatores e as situações que precisam ser mudados, pois mostram-se insuficientes? Quais estão bem e, por isso, precisam ser difundidos e servir como exemplo?

A avaliação surgida na década de 80 sofreu muitas resistências, devido ao uso de seus resultados como punição, em vez de sinalizar caminhos para as tomadas de decisões que viabilizassem a melhoria da qualidade da educação. Bordignon (Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., 1995: 403) afirma que:

Nas universidades, mantidas as resistências às propostas “oficiais”, a avaliação institucional foi assumida internamente como programa de autoavaliação,

com ênfase na avaliação de programas e projetos, especialmente dos cursos, com base em opiniões de professores, alunos e peritos externos e em indicadores acadêmicos como pesquisas, publicações e eventos. O MEC, por sua vez, por meio de Medida Provisória, embutida na criação do Conselho Nacional de Educação, por fim aprovada pelo Congresso Nacional (Lei n.º 9.131 de 24/11/95), estabelece o exame de final de curso como mecanismo de avaliação das universidades.

Hoje substituído pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), instituído pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), cujo objetivo é

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao

âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

(Parágrafo 1, Artigo 5º, Lei 10861 de 14/04/2005)

A autoavaliação constitui-se da avaliação dos rendimentos discentes, da avaliação de toda área pedagógica, administrativa e da área de apoio pedagógico, como laboratórios, biblioteca, espaço cultural e demais espaços que formam a estrutura da instituição.

Avaliação Docente:

A escuta do corpo docente permite que se desenvolva uma cultura avaliativa que assente num jul-

gamento mais humanizante, permite o levantamento das dificuldades, os olhares sobre as possibilidades, consequentemente a melhoria da qualidade do ensino. Por meio de categorias e indicadores, podem-se firmar padrões de qualidade na avaliação e autoavaliação docente. “No trato com as resistências, apri-moram-se a dialética, o processo de reflexão-ação-reflexão, imprescindíveis às conquistas e às escolhas. A avaliação, no entanto, não é neutra, e como tal exige o comprometimento e a responsabilidade profissional de cada participante, sem o que deixará de ser educativa, transformadora e fiel aos propósitos institucionais” (MACÁRIO, 2001: 02).

3.2 - Avaliação Externa

A avaliação externa, como já mencionada anteriormente, não tem uma longa história no cenário brasileiro. A ideia surgiu na década de 80 entre os educadores preocupados com as verbas públicas destinadas às universidades. Mas, a partir dessa situação, a avaliação institucional veio ampliando seus debates e fundamento teórico e hoje a grande maioria das IES (Instituições de Nível Superior) vem realizando de forma sistemática sua avaliação interna, sendo reforçada pela avaliação do MEC.

O começo da avaliação externa veio por meio do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) em julho de 1993 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC), conduzindo politicamente o processo de avaliação. Seu objetivo era rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e socio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

O ENADE vem realizando uma avaliação a partir do desempenho dos estudantes, com a avaliação pelas comissões de especialistas *in locu*. Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa independe de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando

do as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

Já na educação básica nós temos o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que ao avaliarem o rendimento dos alunos proporcionam um bom panorama da educação brasileira.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em meados da década de 1980 e tem como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que coloca como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional.

Abaixo, apresentamos parte do artigo de Gisele Gama Andrade sobre a história do surgimento do Enem, extraído da Revista do ENEM 2006, p.10.

A proposta do ENEM, embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a de verificar até que ponto o aluno foi instrumentalizado, na Educação Básica, com conteúdos e estratégias de aprendizagem que o capacite para realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Nessas perspectivas, as provas do ENEM são construídas a partir de situações-problema contextualizadas, com as quais os avaliando terá de lidar em sua vida e que exijam habilidades e conhecimentos diversos para sua resolução. Por esse motivo, o ENEM se fundamenta não em conhecimentos específicos, mas em habilidades e conhecimentos globais básicos para interação do jovem com o mundo.

A tarefa política das avaliações externas é a prestação de contas à sociedade, o resultado do investimento destinado à educação brasileira, além de promover as mudanças necessárias pelas instituições de ensino com vistas à qualidade da educação.

As avaliações internas e externas devem estar articuladas. “A primeira permite um desenvolvimento

processual, contínuo e sistemático da avaliação de cursos. A outra propicia ‘um olhar’ e, desde que realizada por especialistas qualificados, contribui com ganhos significativos para análise e interpretação dos resultados da avaliação” (STARK, J., SOUSA, E. C. B. M. & SOUSA, E. M., 1999: 09).

3.3 - Avaliação de Projetos, Programas e Currículos

O texto abaixo, que explica o sentido da avaliação de programa, foi extraído de um material da profa. Thereza Penna Firme, Juan Antonio Tijiboy e Vathsala Iyençar Stone em 1990 num trabalho com a UNICEF.

A avaliação de programa é como um espelho em que todos têm a oportunidade de se ver, tanto no todo como em seus detalhes, de acordo com o interesse de quem se olha. Tal como espelho, a avaliação permite que as pessoas se avaliem e melhorem a sua imagem.

Assim como no caso do espelho, a avaliação no programa deve estar sempre à mão, facilitando para o que está se olhando a correção e o aperfeiçoamento de sua imagem. O reflexo da realidade no espelho é a avaliação, possibilitando fazer julgamentos apropriados.

Avaliação de programa – ou qualquer outro foco de atenção, tais como uma instituição, um profissional, um material didático, relações humanas entre os participantes etc. – consiste em julgar seu mérito e/ou sua relevância no contexto de sua atuação. Embora a avaliação possa focar exclusivamente o mérito

ou a relevância de um programa (ou qualquer outro foco de atenção), é importante focar os dois aspectos sempre que puder, pois as informações se complementam e, juntas, explicam melhor a situação do programa (ou outro foco de atenção).

A avaliação implica uma coleta organizada de informações com os interessados – isto é, aqueles que querem melhorar sua imagem e/ou do programa. Esses são os coordenadores, os educadores, organizações sociais específicas, os destinatários e várias pessoas da comunidade.

A avaliação pode e deve ser democrática, atendendo às necessidades de informação de todos os interessados. Para isso ela deve levantar informações diferentes de cada interessado, para serem melhor aproveitadas.

Avaliação é uma tarefa desafiadora, mas se torna mais fácil quando é realizada por uma equipe que coordena a participação de todos e organiza o trabalho.

Destacando a diferença entre Mérito e Relevância de um Programa (PENNA FIRME):

| Mérito | Relevância |
|--|---|
| 1. É a qualidade do programa que lhe dá todas as condições para alcançar seus propósitos sociais. É a garantia de que o Programa possa cumprir seu papel social. | 1. É fruto do mérito do programa. É o próprio alcance de seus propósitos sociais. É a satisfação das necessidades de seus destinatários e do seu contexto social. É sua inserção social através de seu impacto nesse contexto. |
| 2. Concretamente, um programa meritório significa bons recursos materiais, pessoal de competência, atividades diversificadas. Significa também uma boa utilização desses recursos. Com isso, significa produtividade no sentido de alcançar os resultados planejados, cumprindo seus próprios objetivos. | 2. No concreto, um programa relevante significa que as boas condições deram resultados que a comunidade precisava e/ou desejava. Significa que o programa traz benefícios, provoca mudanças em favor dos meninos. Neste sentido, o significado não é só cumprimento de objetivo, mas daqueles objetivos que vêm ao encontro das necessidades sociais. |
| 3. Pergunta-se: quão bem preparado ou quão equipado está o programa para cumprir seu papel social? E quão bem está se esforçando na prática para cumpri-lo, e se está demonstrando produtividade de modo geral? | 3. Pergunta-se: está sendo válido o programa do ponto de vista das necessidades sociais? Os resultados, as mudanças provocadas nos meninos são aquilo mesmo de que necessitam? |
| 4. Em suma, quando se diz que um programa tem mérito, apenas significa que ele tem tudo para ser relevante, mas não implica que seu papel social esteja sendo cumprido. | 4. Em suma, quando se diz que um programa é relevante, significa dizer que, além de ser meritório, ele está tendo impacto no contexto social, satisfazendo as necessidades, cumprindo seu papel. |

Todo programa relevante também é meritório; mas nem todo programa meritório chega a ser relevante.

A pesquisa de avaliação “é um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos, tais como: educação remediatória, reformas no bem estar social, métodos de ensino inovadores, sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoal ou afins” (SELLTIZ *et al*, 1987 *apud* SOUSA, 1999: 19).

A Avaliação de Disciplinas pode estar contida na Avaliação de Currículo e é uma tarefa da Avaliação Institucional. A avaliação das disciplinas de um currículo permite que se saiba se os objetivos do curso estão sendo alcançados. O foco central da avaliação de

disciplinas é a avaliação da aprendizagem do aluno, não afastando outras variáveis. Seu objetivo maior é “coletar informações sobre o desenvolvimento das diferentes disciplinas do currículo, a fim de constatar sua eficácia e promover a melhoria do ensino” (STARCK, J.; SOUSA, E. C. B. M. & SOUSA, E. M., 1999, mapa: 3.04, p.01).

Os resultados dessa avaliação servem para os professores melhorarem a qualidade do ensino, identificar quais os objetivos que foram ou não alcançados, criar formas de recuperação da aprendizagem. Quanto aos alunos, poderão identificar suas dificuldades em aspectos específicos de uma disciplina, e quanto aos gestores poderão julgar a eficácia de uma disciplina e o lugar que deve ocupar no currículo, como também decidir a continuidade ou não da disciplina.

Exercícios de Fixação

1. Responda se você concorda (C) ou discorda (D) com as seguintes afirmações (PENNA FIRME, 1990).

- a) Uma boa avaliação é aquela que enfatiza tanto o mérito do programa quanto sua relevância. (C) (D)
- b) Abordagem é o rumo que a avaliação vai seguir. (C) (D)
- c) Os educadores de um programa são os destinatários do mesmo. (C) (D)
- d) O propósito de uma avaliação independe das preocupações dos interessados. (C) (D)

2. Abaixo estão situações anotadas por um avaliador em relação a um programa. Marque em cada caso se este se refere ao Mérito (M) ou à Relevância (R) do Programa:

- a) As crianças têm uma variedade de atividades educativas para escolher. (M) (R)
- b) Daniel, 9 anos, um ano no Programa, diz: “Antes resolvíamos nossos problemas na pancada, hoje, no diálogo”. (M) (R)
- c) Os educadores dão atendimento individual às crianças. (M) (R)
- d) O arquivo registra os avanços individuais das crianças. (M) (R)
- e) A polícia mudou: dá cobertura ao trabalho de rua dos meninos. (M) (R)
- f) Na última sessão, a Associação de Comerciantes tomou a decisão de colaborar com o Programa, providenciando mensalmente alimentação e materiais para oficinas de trabalho. (M) (R)

3. Desenvolver um projeto de avaliação institucional (simulação).

Texto de Apoio

Adaptações nas formas avaliativas

Thereza Penna Firme¹

Os avanços da avaliação no século XXI

Avaliar pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar. Ou avançamos na mudança de século, ou tropeçamos. A decisão clama pelo desafio porque as aceleradas inovações teórico-metodológicas na avaliação, como disciplina, estão em descompasso com a prática educacional que, lamentavelmente, salvo algumas exceções, se perde na contramão da trajetória ascensional das grandes tendências que os estudiosos apontam nesses 100 anos de história da avaliação, desde a simples mensuração à negociação de juízos de valor, critérios, pro-

cedimentos e resultados. Autores como Guba e Lincoln, Patton, Stufflebeam, Fetterman, Cronbach, Worthen e Sanders sustentam esses avanços.

Dessa desafiadora concepção da avaliação resulta, como imprescindível, a capacitação de educadores, líderes, dirigentes e profissionais, nos vários âmbitos disciplinares, para a melhor utilização da avaliação. Mais especificamente, a formação do avaliador é um desafio consequente para a avaliação do novo século. É, pois, na medida em que avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas² se complementem, que a avaliação irá emergindo com as suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais e sociais e de advogada na defesa dos direitos humanos.

Assim, o grande desafio nesta era contemporânea da informação não é a capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas sim reconhecer o que é importante saber e, de fato, utilizar essa informação³. Nessa perspectiva, a questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes. Por isso mesmo, a grande meta da avaliação é a ação. Seu significado maior está em fortalecer o movimento que leva à transformação, nele intervindo sempre que necessário. A preocupação dos estudiosos da área em definir padrões de excelência para a avaliação⁴ gerou um substancial conjunto de critérios agrupados em quatro categorias, encabeçadas pela dimensão **utilidade**, o que significa que uma avaliação não deverá jamais ser realizada se não for para ser útil. Segue-se a dimensão **viabilidade**, segundo a qual ela terá que, além de útil, ser conduzida considerando aspectos políticos, práticos e de custo-efetividade. Em sintonia com tais características, e não menos importante, é a **ética** com que deve ser realizada, no respeito aos valores dos interessados, incluindo grupos e culturas. E, finalmente, se for possível desencadear uma avaliação útil, viável e ética, então será importante considerar a característica **precisão**, no que tange às dimensões técnicas do processo. Tais critérios de excelência clamam, portanto, por avaliações sensíveis à responsabilidade situacional, metodologicamente flexíveis, dinâmicas no entendimento político e substancialmente criativas para integrarem todas essas dimensões na direção do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de seu objeto. Cada avaliação deve, pois, revestir-se de características próprias em sintonia com o contexto social, político, cultural e educacional onde se realiza e de forma tal que o avaliador é essencialmente um historiador⁵, que descreve, registra e interpreta a história singular de cada cenário.

Nessa concepção, que representa um enfoque mais amplo e amadurecido de avaliação, característico da década em que vivemos, são levados em consideração os valores, as preocupações e as percepções dos interessados em relação ao objeto da avaliação. É com essa abordagem que a avaliação atinge um clímax de responsabilidade e de participação como facilitadora de um processo de fortalecimento do seu objeto de atenção, seja ele um programa, uma instituição, um sistema ou indivíduos. Nesse sentido, ela intervém para reforçar potencialidades e sucessos, em vez de meramente registrar dificuldades e fracassos. No concerto dos vários atores e harmonizando a intersubjetividade na formulação dos juízos de valor, o processo avaliativo terá que adentrar o mérito de seu objeto enquanto valores internos, implícitos e independentes de quaisquer aplicações; e mais amplamente descobrir sua relevância, enquanto é útil nos seus resultados, repercussões e impactos. A avaliação no seu sentido mais amplo é, pois, um desafio na direção do mérito e da relevância e, para alcançá-los, a criatividade e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade estão presentes e atuantes, sempre que necessário, para responder com propriedade às indagações e facilitar a ação de aperfeiçoamento.

De todas essas reflexões emerge naturalmente, como consequência lógica, a condenação da reprovação e da repetência escolar como prática administrativo-pedagógica tão lamentavelmente utilizada no sistema educacional brasileiro. Mais digno do que reprovar o aluno, é capacitar o professor para avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, utilizando o melhor de sua sensibilidade e de sua competência para captar indicadores de avanço e sinais de preocupação; é capacitá-lo para se autoavaliar como educador e avaliar a escola e todo o contexto educacional; é capacitá-lo para entender criticamente que a responsabilidade não é de uma só instância – é de todos os envolvidos e interessados na educação, com os mais elevados propósitos de se promover o aperfeiçoamento.

Notas:

1. Ph.D., educadora e psicóloga, com especial formação acadêmica no campo da avaliação. Consultora em Avaliação na Fundação CESGRANRIO.

2. GARDNER, Howard. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.

3. PATTON, Michael Quinn. *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications. 3. ed. 1997.

4. *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994 (2. ed.).

5. CRONBACH, Lee et al. *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Entrevista do presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira), Reynaldo Fernandes, à Revista do Enem, 2006.

Por que os estudantes devem fazer o ENEM?

Para avaliar seus conhecimentos. É uma prova nacional, que permite que o aluno possa comparar seu desempenho com as médias nacionais.

Além disso, o Enem se tornou um importante critério para ingresso na educação superior. Mais de 400 instituições usam seus resultados, seja como parte do vestibular, seja em substituição a ele.

E, ainda, o ENEM é a única opção para os que pretendem pleitear uma bolsa ProUni.

Em algum outro aspecto o exame é importante?

Sim, ele é um grande mobilizador para a qualidade da educação. Sua unificação em todo o território nacional permite a boa elaboração de políticas públicas. Outros exames que avaliam o desempenho no ensino médio são pontuais e não comparáveis.

O MEC utiliza esses resultados de alguma forma?

É um grande instrumento de diagnóstico da educação de nível médio no país. A partir de um diagnóstico preciso, não apenas o MEC, mas também as secretarias estaduais e municipais de educação podem atuar no sentido de melhorar a qualidade. O ENEM é também um grande diagnóstico à disposição de pesquisadores.

Sugestões de Leitura

CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

O livro situa a abordagem holística em educação entre outras correntes de pensamento na educação, ele desvenda a sua especificidade, identifica aspectos a serem desenvolvidos, aponta caminhos para que venha a ter maior reconhecimento por parte dos educadores.

Levanta algumas questões que poderão subsidiar a ideia e finalidades da avaliação institucional como contribuição para a melhoria da qualidade da educação para este século.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Ajudará a tomar consciência de que as nossas relações fundamentais com a vida, com a natureza, com o outro e com o cosmo dependem também de nossa maneira de conhecer, de pensar, de aprender, enfim, de nossa maneira de ser, de viver/conviver.

Servirá como fundamento teórico-filosófico da ideia que adotará em relação à avaliação institucional.

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO

A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. (DIAS SOBRINHO 2001: 33).

Nesta última unidade, iremos expor as implicações, seja de natureza axiológica, seja de natureza política, isto é, do poder que frequentemente observamos, implícito o uso de técnicas e metodologias adotadas na avaliação institucional, comprometendo os resultados do processo avaliativo.

Dias Sobrinho (2000: 47) aborda essas preocupações já outrora muito antigas na avaliação da aprendizagem e presentes também na avaliação institucional, a começar pela falsa ideia de que a avaliação é neutra. Segundo o autor, “o que temos que assumir com toda a honestidade e franqueza é que há valores que prezamos e que queremos que se instalem, em um dado momento histórico, com a consciência de que eles não são necessariamente eternos, pelo menos na forma em que hoje os concebemos”.

Assim, a avaliação não pode fugir a uma concepção valorativa, recaindo na ideia de que medir não é avaliar, conseqüentemente os dados amontoados quantitativamente não avaliam, é preciso uma análise interpretativa dos resultados estatísticos dentro de um contexto. Os resultados isolados não nos permitem uma visão mais abrangente do fenômeno educativo, o qual é marcado pela complexidade.

Essa é outra questão já mencionada, pois ao privilegiar o enfoque quantitativo da avaliação estamos perdendo o sentido e a grande dimensão da compreensão que a avaliação nos possibilita, estamos sendo reducionistas e fragmentados em nossa análise sobre a realidade educativa. Muitas técnicas por si só não bastam, é preciso buscar outras metodologias para desvelar o que está oculto, o que está aparente.

Desta forma, a escolha da metodologia adotada pela avaliação institucional deixa claro também a escolha do enfoque teórico-metodológico e, conseqüentemente, a filosofia de educação que subsidia a missão da instituição, nem sempre expressa no Projeto Político Pedagógico, mas velada por meio de um discurso emancipador e democrático.

4.1 - O Instituto e o Instituinte no Processo Avaliativo

Como ficam os atores envolvidos no processo avaliativo de uma instituição e qual o papel dessa mesma instituição? Qual a relação entre a escolha metodológica da avaliação com esses atores e a instituição? Que imagens podemos traçar desses atores no decorrer dos tempos e que permitiram a criação de mitos e também armadilhas?

Ristoff (*apud* LIBÂNEO 2002: 47) afirma que:

Os usos da avaliação para o professor, para o curso, para os departamentos e centros, para a administração das universidades, como um todo, para o sistema educacional do país, como um todo, são inúmeros, razão pela qual considero desnecessário, inconveniente, para não dizer perigoso, atrelá-lo de alguma forma à premiação ou punição – incluída aí a alocação ou não de recursos.

Essa tem sido uma das questões de debate entre os profissionais da educação em que estão implícitas as visões de mundo e as relações de poder. Desta forma, muitos avaliadores consideram como aconselhável a adesão voluntária dos envolvidos no processo avaliativo, visto que o que se pretende construir é uma cultura avaliativa que não se impõe, mas conquista. Essa conquista pode surgir da necessidade de sensibilização dos atores e sua permanência, visto que a avaliação deve ser contínua.

Outro fator importante diz respeito à metodologia, também comprometida com as questões de poder. As avaliações podem ter uma orientação mais relevante nos enfoques quantitativos do que qualitativos, isso implicará os resultados obtidos da coleta de informações.

As técnicas que tem como fundamento uma avaliação quantitativa possibilitaram um julgamento de valor baseando-se em um número limitado de parâmetros, traduzidos em termos numéricos, enquanto a avaliação qualitativa apoia-se em uma quantidade rica e detalhada de informações sobre o objeto a ser avaliado, “ênfatizando a descrição detalhada e o conhecimento aprofundado do objeto em avaliação

a partir de um pequeno número de representantes” (STARK, J., SOUSA, E. C. B. M. & SOUSA, E. M., 1000, mapa:1.11, p.01).

Evidentemente, essas abordagens não se excluem mutuamente, ao contrário, oferecem subsídios valiosos para uma tomada de decisões pelos envolvidos no processo avaliativo.

Exercício

Navegue pela Internet e busque site de instituições de ensino que desenvolvem suas avaliações, faça uma análise e construa seu texto tendo como diretriz os seguintes itens:

1. Qual a missão da instituição;
2. Que tipo de avaliação apresenta;
3. Quais são seus objetivos;
4. Que metodologia as instituições apresentam;
5. Que ações foram formuladas a partir dos resultados levantados.

Esse é um bom caminho para você desenvolver com seus pares uma avaliação institucional.

Bom trabalho!

Texto de Apoio

Avaliação Institucional: A Construção de Caminhos

Que novos paradigmas, que novos fundamentos conceituais nos levarão a superar a prática atual de avaliação? Os novos paradigmas devem ser encontrados em duas vertentes: na filosofia da educação, que concebe a pessoa como totalidade individual única e inclassificável, ao mesmo tempo em que profundamente vinculada à trajetória coletiva; e na função diagnóstica da avaliação, enquanto crítica de meios e processos.

As práticas sociais não são neutras, elas carregam implicitamente a visão de mundo, as idiossincrasias de seus atores. Especialmente, a avaliação contém implícitos, e mal dissimulados, os fins atribuídos à educação, as concepções pedagógicas, constituindo-se no instrumento de controle do poder sobre a educação e, por meio dele, da cidadania que queremos.

A questão fundamental, tanto a da avaliação institucional quanto a do rendimento dos alunos, não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, das causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional. Assim, mais do que investigar quanto a instituição produziu ou os alunos aprenderam, passa a ser fundamental desvendar os fatores da produção, ou seja, do conhecimento e suas manifestações, da aprendizagem dos alunos.

Mais do que medir o quanto a instituição produziu e os alunos aprenderam é preciso identificar qual é o seu projeto de qualidade e, a partir dele, quais os fatores de eficácia desse projeto. No caso dos alunos, antes de perguntar o quanto aprenderam, é fundamental ter clareza sobre o para quê e o porquê aprenderam ou não aprenderam.

Neste contexto, não faz sentido dicotomizar, ou tratar separadamente, avaliação institucional e avaliação de rendimento escolar. Considerada a missão institucional da escola, a avaliação passa a ser o diagnóstico das causas determinantes dos resultados, situadas no contexto institucional, que abrange fatores internos e externos.

A função diagnóstica da avaliação se fundamenta na análise crítica de meios, processos, condicionantes socioculturais e objetivos frente à missão institucional, para refazer ou consolidar caminhos na busca do rumo desejado. Assim, a avaliação institucional assume importância fundamental no planejamento e gestão de orga-

nizações educacionais, processos de realização da missão organizacional. Ela se constitui em ato de permanente reflexão e análise de objetivos, processos e resultados, reflexão fundada em princípios éticos, tendo como horizonte o projeto de qualidade, a cidadania que queremos.

Assim, a avaliação concebida como juízo de valor relativo às ações e objetivos será situada não mais como tribunal para julgamento de pessoas, mas como “valoração” de processos e resultados. Neste sentido, concebemos a avaliação como juízo de valor sobre a propriedade do processo para a obtenção da qualidade do produto, tendo como referencial a missão da organização.

Esta concepção contém os seguintes pressupostos:

- A avaliação é um processo crítico e dialógico (negociação);
- Que busca atribuir valores (não tribunal de julgamento);
- A meios e processos (não a pessoas);
- No alcance de objetivos (missão institucional);
- Frente a um referencial de qualidade (para a crítica da realidade);
- Cumprindo função diagnóstica (não classificatória);
- Para promover mudança na realidade (processo decisório);
- Promover a cultura do sucesso institucional.

A avaliação, entendida como processo crítico, se constitui na análise da realidade institucional. Essa análise requer a obtenção e a análise de informações que permita identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos e dos rumos da instituição. Como as instituições são constituídas por e para as pessoas, sua trajetória representa um processo de construção coletiva e diz respeito à vida de todos os que participam delas, a avaliação deve representar o diálogo da pluralidade das vozes, constituindo-se em processo de mão-dupla, em que as características individuais contam mais que os comportamentos e desempenhos “padrão”.

Enquanto processo dialógico, a avaliação institucional deve iniciar-se por uma negociação entre os atores institucionais sobre *o quê, para quê e como avaliar*. A avaliação imposta desencadeia reações que viciam todo o processo, por constituir-se em tribunal e não no desejado processo de autocrítica institucional, na busca das causas limitadoras do sucesso individual e coletivo e da descoberta dos caminhos para a superação dessas limitações. É um processo de crise, que demanda decisões radicais para a superação dos impasses. Processo participativo de autoconscientização institucional, para o desenvolvimento crítico das atividades.

Mesmo a avaliação de rendimento escolar deve constituir-se em processo dialógico, superando a atual prática autoritária que situa o professor como juiz e o aluno como réu. No campo da avaliação, o professor em sala de aula tem desempenhado papel similar ao do juiz de futebol, onde a trajetória da bola, a intenção e ação dos jogadores não são reais. Real, o que vale, é o que o juiz viu e percebeu, e tudo fica na dependência do caráter do professor casuístico que tem poder de vida e morte sobre a trajetória escolar do aluno. O processo pedagógico é essencialmente dialógico, em que ambos, professor e aluno, mestre e discípulo, se perguntam e buscam respostas, na construção coletiva do saber; em que o aluno adquire consciência de suas potencialidades e desempenhos: que sabe por que e quanto aprendeu; e avaliação se constitui, em última instância, na tomada dessa consciência de si.

Assim, a avaliação se constitui num juízo de valor de uma ação, dos dados da realidade. No contexto da avaliação, o juízo de valor assume a conotação de grau de desejabilidade em termos de resultados e da eficácia dos processos no alcance desses resultados. Isso requer um referencial para a crítica da realidade, o paradigma de qualidade desejada, tendo como referência a missão institucional, paradigma este fundamentado em valores que definem a concepção de educação adotada, os objetivos perseguidos. Atribuir valores não deve ser entendido como um julgamento definitivo, um tribunal a sentenciar o certo e o errado, mas como um processo gradativo de ajustes na direção do rumo desejado. Atribuir valores é, antes de tudo, uma análise crítica da eficácia dos meios e processos, da congruência e relevância dos objetivos. Em última análise, não se avaliam pessoas, mas processos e circunstâncias institucionais e pessoais determinantes dos desempenhos, do alcance dos objetivos.

Sem clareza dos objetivos e das estratégias de ação para alcançá-los, o referencial para análise passa a ser uma negação. Não há como atribuir valor ao que não existe. Quando não se sabe como e para onde se quer ir, qualquer caminho e chegada podem ser considerados um bom processo e um bom resultado. A definição dos objetivos deve estar referida à missão institucional frente ao contexto institucional.

A crítica da realidade se constitui na atribuição de valor quanto à eficácia de processos e objetivos no alcance da qualidade desejada, da missão institucional. Mas, como a qualidade é referida às concepções e valores que temos da educação, nesse campo temos mais divergências do que consensos, o que confere alto grau de relatividade à crítica. O que se tem são alguns consensos mínimos sobre a necessidade do saber e divergências metodológicas, filosóficas e políticas sobre o *como aprender e para que saber*. Nosso referencial de qualidade determina o valor que atribuímos aos processos e resultados. Vale lembrar que muitos paradigmas de educação foram construídos ao longo da história pedagógica, dentre os quais podem ser destacados: o clássico, o moderno e pós-moderno, o tecnológico, o psicanalítico, o popular-liberador, o da qualidade total, o da terceirização, o da escola cidadã, entre outros, conforme sintetiza *Sandrini* (1994).

Uma das questões cruciais do processo de avaliação diz respeito à sua função, ao uso dos resultados. Aqui considerada como o processo de identificação das causas determinantes dos resultados, a avaliação assume função diagnóstica, ou seja, alimentadora do processo decisório. Assim, a avaliação institucional se torna essencial ao processo de planejamento e gestão e à promoção de mudanças. A avaliação é o fundamento do processo decisório, cuja legitimidade é dada pela participação e clareza de objetivos. Assim, a função da avaliação é a de buscar alternativas que permitam a correção de rumos, a transformação da realidade.

Mas, para que a avaliação alimente positivamente o processo decisório, cumprindo sua função diagnóstica, precisamos ter a clareza sobre que diagnóstico interessa. O tradicional diagnóstico constituído por um amontoado de dados estatísticos e sem crítica, representativos de meras consequências, não oferece base para decisões, não constitui diagnóstico. O diagnóstico verdadeiro requer a identificação das causas. O diagnóstico baseado em resultados pode constituir-se em boa “autópsia”, que deixa espaço a uma só decisão: a exclusão definitiva.

A concepção equivocada ou parcial de diagnóstico, constituída de dados sem crítica, leva a transferir o diagnóstico à prova, ou seja: tomar o resultado como diagnóstico. O exame laboratorial não constitui diagnóstico, apenas traduz a situação daquele momento em relação a determinados parâmetros de higidez, podendo indicar a existência de uma disfunção orgânica, não o processo da doença. O diagnóstico é dado pela percepção do médico frente à história do “paciente” e os dados do exame. A prova é um dado parcial, que traduz uma circunstância sem revelar os meandros, os labirintos que levaram a esse ponto de chegada. Neste sentido, pode-se dizer que a prova pouco prova. Reduzir a avaliação a exames, especialmente de final de curso, constitui simplismo que não diagnostica a realidade institucional. Dadas as circunstâncias do ponto de partida e dos meandros do caminho de cada um, a obtenção de resultados iguais pode significar desempenhos diferenciados, de avanço para uns e retrocesso para outros.

Finalmente, a avaliação deve desenvolver uma cultura do sucesso institucional. A nossa história de avaliação tem se constituído, em boa parte, no registro de fracassos e insucessos. É lamentável, mas a escola é uma das poucas organizações sociais que se orgulha de seus fracassos. E há “professores” (jamais educadores), que poderiam ser comparados a “caçadores” que se orgulham da inteligência de suas armadilhas, ou “pistoleiros”, sempre com o dedo no gatilho para abater seus alunos diante do menor cochilo. São aqueles que se orgulham de serem os “bons” porque com eles metade da turma está previamente condenada ao fracasso. O que dizer de um médico que entra na enfermaria do hospital e diz aos seus pacientes: eu sou o “bom”, comigo metade de vocês vai sair pela porta do necrotério? Afinal, a missão do professor é ensinar, não reprovar. O insucesso deve ser encarado como acidente de percurso da atividade humana, jamais como objetivo. Quando ocorre, deve constituir-se em crise que requer avaliação de causas e decisões radicais para sua superação.

BORDIGNON, G. “Avaliação na gestão de organizações educacionais”. In. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v.3, n.9, p.365-376, out./dez.1995.

Sugestões de Leitura

Leia a Revista “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, publicada pela Fundação Cesgranrio. É uma revista trimestral que traz relatos de práticas avaliativas desenvolvidas não só no território brasileiro, mas também experiências de outros países.

Se você:

- 1) concluiu o estudo deste guia;**
- 2) participou dos encontros;**
- 3) fez contato com seu tutor;**
- 4) realizou as atividades previstas;**

Então, você está preparado para as avaliações.

Parabéns!

Glossário

Axiológica: “(do grego *axios*: digno de ser estimado, e *logos*: ciência, teoria). Teoria dos valores em geral, especialmente dos valores morais” (JAPIASSU e MARCONDES, 1995: 31); compreensiva sobre os símbolos e os mitos em geral” (Ibidem: 118).

ENADE: Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

Holismo: do grego *holos*: total. “O holismo é a doutrina que considera que a parte só pode ser compreendida a partir do todo, que privilegia a consideração da totalidade na explicação de uma realidade, sustentando que o todo não é apenas a soma de suas partes, mas possui uma unidade orgânica” (Ibidem: 122).

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira.

Paradigma: “(gr. *paradeigma*)1. Segundo Platão, as formas ou ideias são paradigmas, ou seja arquétipos, modelos perfeitos, eternos imutáveis dos objetos existentes no mundo natural que são cópias desses modelos, e que de algum modo participam deles. [...] 2. O filósofo da ciência Thomas Kuhn utiliza o termo em sua análise do processo de formação e transformação das teorias científicas” (Ibidem: 189).

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Gabarito

Unidade I

1. Assinale a alternativa correta:

R: (C)

2. Escolha e numere situações apresentadas na segunda coluna de acordo com a numeração da primeira (FERNANDES, 2001: 43):

R: 1- Avaliação diagnóstica inicial= b; 2- Avaliação de processo= c e d; 3- Avaliação de resultados= a e e.

Unidade II

1. Assinale a alternativa correta:

R: letra (A)

2º. Preencha as lacunas do texto de acordo com a sua leitura (FERNANDES, 2001, p. 29 - adaptado).

R: autoconhecimento; tomada de decisões; aperfeiçoamento; avaliação institucional; favoravelmente; negativamente; subsídios; formulação; escola; sistema educacional.

Unidade III

1. Responda se você concorda (C) ou discorda (D) com as seguintes afirmações (PENNA FIRME, 1990).

a) (D); b) (C); c) (C); d) (D)

2. Abaixo estão situações anotadas por um avaliador em relação a um programa. Marque em cada caso se este se refere ao Mérito (M) ou à Relevância (R) do Programa:

R: a) (M); b) (R); c) (M); d) (M); e) (R); f) (R)

Unidade IV

Essa é uma atividade livre.

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRADE, H. F. de. *Planejamento participativo: por quê e para quê*. <http://www.novasociedade.com.br/conjuntura/artigos/hilda1.htm>. Acesso em 30/10/2008.
- BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. (org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BATISTELLA, M. *O planejamento estratégico e a escola*. Disponível em http://www.maxiprint.com.br/index.asp?id_menu=19&id=11. Acesso em 01/12/2008.
- BELLONI, I., MAGALHÃES, H. & SOUZA, L. C. *Metodologia de avaliação em política pública: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BORDIGNON, G. “Avaliação na gestão de organizações educacionais”. In: Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v.3, n.9, p.365-376, out./dez.1995.
- CARDINET, J. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Portugal: Almerinda, 1986.
- CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Tradução Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 7 ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERNANDES, M. E. A. *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?*, módulo IX. Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GASPARETTO, A. *Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da Ufsc, Itahy, Bahia*. Disponível em <http://www.mtm.ufsc.br/~raies/revista13.html>. Acesso em 12/12/2008.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc., 1989.
- _____. “Competing paradigms in qualitative research”. In: DEZIN, N. K. & LINCOLN (eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- KELLS, H. R. *Performance indicators for higher education: a critical review policy recommendations: The World Bank. Education and Employment Division. Populations and Human Resources Department. Document n. PHREE*, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACÁRIO, N. M., BARBOSA, L. L. S. & KOHLER. *A avaliação institucional do círculo: uma experiência da Universidade Castelo Branco (UCB)*. Rio de Janeiro: UCB, 2001.
- PERFEITO, C. D. F. *Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar*. Disponível em http://200.169.133.13/materia/img/ilustra/2008/nov/artigos/crub/6_Artigo4.pdf. Acesso em 01/12/2008.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da experiência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RISTOFF, D. “Avaliação institucional: pensando princípios”. In: BALZAN, Newton César & SOBRINHO, José Dias. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Princípios do Programa de Avaliação Institucional*. Avaliação. Campinas, Ano 1, nº 1, 1996.
- SELLTIZ, W. C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U, 1987.
- SOUSA, E.C.B.M. (Org.). *Técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: UnB/Cátedra UNESCO de Educação à Distância, 1994.
- STARK, J.; SOUSA, E. C. B. M. & SOUSA, E. M. *Avaliação em instituições de ensino superior*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v. 1. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.
- _____. *Técnicas e Instrumentos de Avaliação*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v. 2. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.
- _____. *Avaliação de disciplinas*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v.3. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.

_____. *Avaliação de currículos e de programas*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v. 4. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.

_____. *Avaliação de docentes e do ensino*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v. 5. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.

_____. *Avaliação institucional*. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. 2. ed. v. 5. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 1999.