

Novos Caminhos para a Avaliação no Ensino Superior

Menga Lüdke*

Considero muito oportuna a idéia de um encontro para se discutir o perfil do avaliador no âmbito das instituições de ensino superior, dentro de uma perspectiva de avaliação institucional. Acho que essa questão está inserida em uma teia formada por muitas outras questões, também bastante complexas, cuja discussão apenas começa a ser feita, entre os membros da nossa comunidade universitária.

O pano de fundo do qual todas essas questões emergem é a própria idéia básica da avaliação, cuja aplicação ao nível do ensino superior vem cercada de muitas dificuldades, como, aliás, também ocorre nos outros níveis de ensino.

De uma atividade basicamente trivial, que ocorre normalmente no dia-a-dia de todo professor, ou de qualquer outro profissional, a avaliação, quando discutida conceptualmente, passa a constituir assunto de críticas contundentes e mesmo de rejeição total, especialmente nos círculos de discussões acadêmicas.

Pelos menos era essa a situação até bastante recentemente, notando-se, entretanto, uma sensível alteração nesse quadro, nos últimos dois ou três anos. Vários fatores contribuíram para acelerar o amadurecimento da discussão a respeito da avaliação no ensino superior no país. Não é possível enumerá-los, nem muito menos analisá-los exaustivamente aqui¹. Basta indicar alguns deles, para sugerir o impacto que tiveram, ou ainda têm, sobre a questão. Foi o caso dos trabalhos da Comissão composta pelo MEC em 1985, para análise da situação do ensino superior e posteriormente das propostas do G.E.R.E.S., que tantas reações levantaram nas instituições universitárias de todo o país. Foi o caso, também, do Programa para Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que desencadeou uma série de estudos sobre o assunto.

* Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

1. Há uma dissertação de mestrado sobre a evolução histórica da questão da avaliação no ensino superior brasileiro, elaborada pela Profª Angela Barbosa, quando aluna do Programa de Mestrado em Educação da UFF.

Embora a grande maioria das reações a essas iniciativas tenha se constituído de críticas, bastante agudas e a meu ver em geral pertinentes, não se pode deixar de registrar que a partir dessas reações foi se configurando uma nova postura em relação à avaliação nas instituições de ensino superior. Contribuiu decisivamente para o encaminhamento dessa mudança a sensibilização da comunidade acadêmica à sua própria imagem junto ao público, especialmente, tal como passou a ser projetada pela imprensa. Apesar dos inegáveis exageros e distorções, foram difundidas, através de artigos de jornais e revistas, informações que, embora nem sempre inteiramente acuradas e confiáveis, apontavam para as importantes funções que a sociedade espera ver cumpridas pela universidade. E a comunidade acadêmica começou a se inclinar favoravelmente à idéia outrora anatemizada de considerar a possibilidade e mesmo a necessidade de uma avaliação do seu trabalho, afinal um serviço prestado ao público, que tem direito de inquirir sobre sua eficiência.

Em um nível mais específico e formal, alguns exemplos apontam de maneira clara na direção dessa nova postura. De um lado encontram-se iniciativas de um órgão coletivo, supra-universitário, como é o Conselho de Reitores, que dedicou sua reunião anual de 1986, em Salvador, à discussão da temática da avaliação no ensino superior, com desdobramentos posteriores, como se pode verificar em sua publicação correspondente (CRUB, 1988). De outro lado, registram-se importantes depoimentos pessoais, de membros da comunidade acadêmica, que não deixam dúvida quanto à percepção da relevância da avaliação, como o que se segue, feito por E. Durham.

"A Universidade precisa urgentemente de reforma. É hoje um paquiderme moroso e caro, sob risco de fossilização permanente. A avaliação é o instrumento necessário para lutar contra a letargia permanente, a auto-satisfação ou auto-glorificação imobilista. É a forma de nos abirmos à sociedade, permitindo que ela nos veja com as nossas mazelas e nossas virtudes. É a única forma de prestarmos conta à sociedade dos recursos com que ela nos sustenta e que, freqüentemente, usamos tão mal." (Durham, 1988, p.79)

Um outro indicador dessa nova atitude é fornecido pelos trabalhos de um grupo de professores reunidos em Brasília, no Seminário Internacional sobre Avaliação da Educação Superior, em setembro de 1987. O registro mais interessante dessa reunião, a meu ver, não é a eventual contribuição de uma comparação com realidades de outros países, mas a unanimidade dos grupos de trabalho a respeito da importância e da necessidade da avaliação no ensino superior, como se pode ver nos documentos transcritos na publicação já citada (CRUB, 1988).

Com esta breve alusão à mudança na perspectiva pela qual vem sendo encarada a avaliação nas instituições de ensino superior, creio que podemos chegar a um ponto fundamental: a avaliação como idéia básica foi aceita.

Pode-se registrar, ao que parece, um consenso em torno da necessidade da avaliação como parte integrante das atividades do ensino superior. Pode-se, inclusive, constatar uma tendência crescente nos meios universitários para considerar a avaliação como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento institucional. Há, aparentemente, nesses meios, uma percepção razoavelmente clara do "por que" e do "para que" da avaliação, dentro de uma instituição de ensino superior. O que me parece ainda muito pouco claro é "como" se deve proceder a essa avaliação. Este me parece um ponto chave, que tenho levantado freqüentemente nas ocasiões que tenho tido de discutir problemas de avaliação com professores universitários e que gostaria muito de levantar também aqui,

pois acho que o tema de nosso encontro está diretamente relacionado com ele.

Passamos, através de uma longa e difícil caminhada, de uma situação de clara rejeição a uma posição inclinada a encarar como positiva a função da avaliação no ensino superior. Mas estamos arriscados a empacar por muito tempo, ou até a regredir em nossa caminhada, por não estarmos preparados para enfrentar os problemas de como realizar essa função. Temos mesmo que estar muito atentos para que imprudência ou inabilidades, cometidas por tentativas pouco avisadas, não acabem por dificultar ou até impedir o caminho dessa realização. O terreno por onde ele passa é minado, cheio de pontos sensíveis, sujeitos a explodir como verdadeiras bombas.

Grande parte das dificuldades que hoje sentimos para realizar uma avaliação satisfatória em instituições de ensino superior, como, aliás, de qualquer outro nível de ensino, está ligada à própria história da avaliação educacional como disciplina. Já tive oportunidade de discutir este assunto em trabalhos anteriores (Lücke, 1984, 1987a, 1987b), mas gostaria de retomá-lo aqui, em função do nosso tema central. A via seguida por essa disciplina, em sua consolidação, privilegiou sobremaneira os aspectos técnicos e concentrou-se, sobretudo, nos problemas de avaliação da aprendizagem. Isto, de certa forma, foi bastante útil, pois ajudou a delimitar melhor o campo específico de trabalho da disciplina, destacando-o de campos próprios de disciplinas mais antigas e abrangentes, como a psicologia ou a própria filosofia. Entretanto, com o correr do tempo, essa delimitação foi se convertendo em séria limitação, pois ao lado de uma crescente competência, para tratar de aspectos técnicos ligados aos complexos problemas de ensino/aprendizagem, a avaliação foi excluindo de seu campo de abrangência problemas não menos, talvez até mais complexos, como os de relacionamento entre o avaliador e seus avaliados, o papel do avaliador e como é exercido, a própria função da avaliação, não apenas em relação à instituição à qual está servindo, mas à própria sociedade onde esta se acha inserida. Enfim, esses e outros problemas, inerentes à natureza política da avaliação, como, aliás, de qualquer componente do campo educacional, foram deixados para segundo plano, quando não evitados inteiramente, o que certamente contribuiu para que a disciplina adquirisse a fisionomia através da qual passou a ser conhecida até recentemente.

Ao não dar o devido tratamento à dimensão política, o desenvolvimento da avaliação educacional deixou a descoberto a vários problemas básicos, que hoje representam sérias dificuldades, quando se tenta um esforço consistente de avaliação institucional.

O tema central focalizado neste encontro se defronta em cheio com essas dificuldades. Como pensar um possível perfil do avaliador, no contexto das instituições de ensino superior, sem se dar conta da exiguidade de recursos teóricos e metodológicos para se enfrentar aqueles problemas básicos? Acho, entretanto, que aqui estamos exatamente para reunir os nossos poucos recursos e procurar pistas que apontem na direção de possíveis soluções. Gostaria justamente de tentar trazer para o nosso "pool" um pouco de reflexão sobre os magros recursos teóricos e metodológicos de que dispomos e que, a meu ver, apesar de modestos, ainda não foram suficientemente aproveitados.

Antes de iniciar essa reflexão gostaria de deixar claro um ponto que para mim ainda se encontra bastante obscuro: não tenho certeza de que deva haver no âmbito do ensino superior, como, aliás, em outros níveis de ensino, a figura de um avaliador, isto é, um profissional especialmente encarregado de proceder à avaliação das atividades da instituição. Acho que continuo com o ponto de vista que externei há já alguns anos (Lücke, 1984), sobre esse assunto, quando disse que o aparecimento de um tal profissional, especialmente ao nível do primeiro e do segundo graus de ensino, representaria possível-

mente mais um elemento complicador, na vida já bastante atribulada de professores e alunos desses níveis de ensino. Isto não exclui a existência de situações específicas ou de determinados problemas que requerem a colaboração de um profissional entendido no assunto, que possa sugerir um recurso técnico apropriado, uma saída adequada para o problema em questão. Mas essa colaboração deve estar integrada no contexto mais amplo do curso ou da instituição que a solicitou.

Não creio que no ensino de terceiro grau as coisas devam ser muito diferentes em termos de avaliação. Talvez haja uma variedade maior de situações específicas a demandar a opinião e o auxílio de um especialista e talvez, também, o caráter institucional se faça sentir com maior intensidade do que nos outros níveis de ensino. De todo o jeito, em qualquer instituição educacional a avaliação deve ser inserida como parte da rotina, como componente natural inerente à vida da instituição, como é ao trabalho do professor. Sendo assim, não vejo bem como destacar o perfil de um avaliador no âmbito do ensino superior. Vejo antes a função de avaliação diluída pelos diferentes membros da instituição, embora se possa e talvez até se deva pensar em atribuições diferentes, de acordo com o momento e as necessidades. Em outras palavras, haverá ocasiões em que alguns membros da comunidade serão especificamente encarregados de certas tarefas e pode-se até pensar que alguém, que não é membro dessa comunidade, poderá vir prestar sua colaboração, quando isso for pertinente e se inserir num quadro de desenvolvimento da instituição.

Acredito que só o desenvolvimento cuidadoso das nossas próprias experiências avaliativas vai nos permitir descobrir os caminhos mais adequados ao exercício da avaliação nas instituições de ensino superior. Continua válido o desafio muito bem lançado por Sergio V. Nilo (1980) de que a nossa realidade latino-americana e, no caso, a nossa brasileira, requer um tratamento e soluções originais em termos de avaliação. Algumas experiências já vem tentando responder a esse desafio e acho que já podem apontar pistas, por constituírem sólidos exemplos para discussão. Uma delas é a avaliação de um programa, ao nível de pós-graduação, coordenada por Ana Maria Saul, na PUC/SP. Embora a iniciativa tenha partido da própria professora Ana Maria, o trabalho foi crescendo paulatinamente, envolvendo, praticamente, todos os membros do programa num grande esforço de auto-avaliação. Não há dúvidas de que havia clara diferenciação de funções e de qualificação entre os participantes, todos, entretanto, pertencendo ao Programa sendo avaliado. É interessante observar-se que a coordenadora do projeto de avaliação acabou se tornando a coordenadora do próprio programa de pós-graduação. Acho que a leitura e discussão do relatório correspondente podem trazer elementos bastante sugestivos para a reflexão sobre o perfil do avaliador (Saul, 1988).

Outra experiência que merece atenção é a desenvolvida na Universidade de Brasília, por uma equipe coordenada por Isaura Belloni. Neste caso, embora pertençam todos à mesma universidade, há uma certa separação entre a equipe avaliadora e os departamentos que se ofereceram para serem avaliados, no princípio em pequeno número, passando depois a grande parte dos departamentos. A maneira como foi composta a equipe de avaliação e como se desincumbe de sua função são pontos que podem ajudar, também, a enriquecer a discussão sobre o perfil do avaliador. Outra parte bastante interessante dessa experiência é representada pelas reações dos professores avaliados, que integram um aspecto inteiramente negligenciados nos estudos sobre avaliação, que eu proponho chamar de sociológico (Lüdke, 1988).

Há outras experiências avaliativas em curso no âmbito do ensino superior, algumas delas possivelmente venham a fornecer elementos para discussão neste encontro. Certa-

mente nos beneficiaremos das lições colhidas com seus erros e acertos, todos nós que estamos de perto ou de mais longe envolvidos com aspectos teóricos e práticos da avaliação.

Gostaria de voltar agora, finalmente, para uma breve digressão sobre o que considero, numa visão inteiramente pessoal, o acervo mínimo acumulado no campo teórico e metodológico, que deveria ser colocado à disposição de qualquer membro da comunidade universitária, que se interesse por questões de avaliação, independentemente do perfil que venha a assumir. Não pretendo ser exaustiva, nem posso me aprofundar neste trabalho, mas gostaria ao menos de indicar alguns recursos, especialmente de cunho metodológico, que poderão eventualmente auxiliar os que procuram saídas para os impasses em que se encontram no campo da avaliação. Quero adiantar que boa parte desses recursos só conheço por informação bibliográfica, outros através de aplicações feitas por meus orientandos e outros, ainda, eu mesma ando ensaiando, em trabalhos de pesquisa. Acho importante, entretanto, que a informação seja difundida, pois poderá funcionar como sugestão à criatividade dos nossos "avaliadores alitos". Não creio que minha lista traga alguma novidade para os colegas aqui reunidos, mas gostaria justamente de submetê-la à sua discussão, para averiguar o grau de abrangência e adequação que apresenta, em termos de recursos básicos.

Minha primeira sugestão vai para o lado mais desguarnecido da disciplina, o teórico. Enquanto há um grande arsenal de recursos teóricos apoiando os aspectos técnicos privilegiados pela versão mais tradicional da avaliação educacional, seu lado de desenvolvimento mais recente se acha teoricamente ainda bastante desguarnecido. Há, entretanto, um trabalho publicado na Inglaterra, em meados da década de 70, que propõe uma classificação dos papéis do avaliador, estando, portanto, diretamente relacionado com a questão do seu perfil. Esse trabalho, embora tenha uma parte traduzida em português (Mac Donald, 1982), não teve ainda a repercussão que merece entre os nossos estudiosos do assunto. Sua classificação política dos estudos avaliativos pode funcionar como verdadeiro "abre alas", para uma nova postura que pede passagem em avaliação.

No artigo original mais amplo, que tem o sugestivo título *Avaliação e o Controle da Educação*, Mac Donald (1976) assume inteiramente a atividade avaliativa como eminentemente política, afirmando, por exemplo, que o "o avaliador está envolvido na ação, construída dentro de um processo político, que se refere à distribuição de poder, i.e., a alocação de recursos e a determinação de metas, papéis e tarefas. É ingênuo pensar-se que a mudança educacional é um jogo onde todo mundo ganha, por mais atraente que isso pareça" (p.131).

Além da percepção aguda da dimensão política da avaliação, o autor, no artigo citado, capta muito bem a responsabilidade do avaliador frente aos diferentes grupos implicados num processo de avaliação, por vezes com interesses conflitantes, mas com o mesmo direito à informação obtida pelo avaliador. Este, segundo o autor, tem mesmo a "obrigação de democratizar seu conhecimento" (p.129).

Outro conceito, anunciado apenas brevemente nesse artigo, embora certamente desenvolvido em outros trabalhos do autor, é o de negociação. Ela funcionaria como um poderoso instrumento para auxiliar a garantir a integridade recíproca de avaliador e avaliados, através de uma espécie de contrato estabelecido entre esses dois pólos. Pelo menos é o que me sugeriu a rápida menção a esse recurso, que me parece de grande utilidade e interesse para as nossas lidas avaliativas, especialmente em instituições do terceiro grau.

A parte mais importante do trabalho mencionado é, sem dúvida, a que está traduzida (Mac Donald, 1982). Não é necessário, portanto, me alongar muito sobre ela, mas apenas indicar a classificação política dos estudos avaliativos proposta pelo autor,

pois a considero um verdadeiro divisor de águas. Não tenho conhecimento de alguma tentativa feita antes desse trabalho, ou mesmo depois e que tenha conseguido, com tanta clareza, situar as posições básicas que um avaliador pode assumir, com as implicações políticas decorrentes.

A primeira posição, que o autor chama de burocrática, é a do avaliador que trabalha em um órgão público, executando um serviço incondicional, subordinado aos valores dos seus superiores e procurando ajudá-los a atingir seus objetivos, de maneira mais eficiente possível. As informações que ele obtém com seu estudo não lhe pertencem, mas à burocracia, assim como o possível uso que se fará delas.

A segunda posição é a autocrática, sendo em geral também um serviço prestado a agências governamentais, porém sob certas condições. O avaliador não é subordinado a essas agências, mas aceita a tarefa de avaliar seus programas, de acordo com os critérios valorizados pela comunidade científica à qual pertence e à qual se reporta.

Finalmente, a terceira posição é a democrática que procura prestar um serviço informativo à comunidade, sobre um determinado programa educacional. Ela procura identificar os vários grupos (audiências) interessados e fornecer a eles as informações importantes, sempre visando o desenvolvimento de uma cidadania consciente. O avaliador negocia constantemente com patrocinadores e participantes e nem concebe o risco de um mau uso das informações que obtém. Procura atingir o maior número possível de grupos com o seu relatório, que deve ser por isso bastante adequado a um público não especializado. O conceito básico deste tipo de avaliação é o direito à informação.

Acho que os três tipos da classificação proposta andam um pouco misturados nas avaliações que conhecemos e até das que eventualmente participamos. São "tipos ideais", como o autor anuncia cuidadosamente e só teoricamente aparecem em sua pureza. Entretanto, a classificação pode ajudar bastante as nossas escolhas em termos de avaliação. Acho que esse pequeno artigo de Mac Donald deve constituir uma das leituras primeiras de qualquer professor que queira se esclarecer melhor sobre o significado da avaliação.

Gostaria de passar agora, rapidamente, para o lado do aspecto metodológico, pois insisto que ainda são pouco conhecidas e utilizadas certas modalidades de avaliação, que já vêm prestando bons serviços a avaliadores de outras terras, que já caminharam um pouco além do repertório monotônico utilizado com eficiência pela vertente mais tradicional da avaliação. Acho que questionários e entrevistas, os instrumentos clássicos utilizados até bem pouco tempo quase como os meios exclusivos de se obter informação para estudos de avaliação, continuarão a ser muito úteis, mas poderão integrar novos arranjos metodológicos, com melhor proveito e menor risco de imposições inibidoras.

No âmbito deste trabalho só é possível indicar brevemente algumas dessas outras modalidades, sem a pretensão nem a possibilidade de ser exaustiva ou sequer de fazer uma descrição satisfatória de cada uma delas. A intenção aqui é apenas lembrar que existem outros caminhos metodológicos a serem explorados em avaliação.

A grande maioria das novas propostas metodológicas nesse campo apareceram na década de 70, mais propriamente em sua segunda metade. Sem muita preocupação com a cronologia, gostaria de destacar as que, ao meu ver, apresentam maior potencialidade de uso efetivo entre nós. A primeira que destacaria é a proposta por Guba (1978) de se tratar o fenômeno a ser avaliado em seu contexto natural, através de uma perspectiva que ficaria conhecida como "naturalística". Ao invés de se isolar esse fenômeno para estudo através de um "design" que manipule suas variáveis, como o experimental, se deverá procurar estudá-lo no ambiente onde ele ocorre naturalmente. Esta proposta de Guba teve grande

repercussão e proveito, não só em estudos de avaliação, mas na própria área de metodologia da pesquisa em educação.

Bastante aproximada e sem dúvida influenciada pela perspectiva naturalística, faz sua introdução tardia na educação uma modalidade de estudo já bastante utilizada em outras áreas, como a sociologia e a antropologia. Trata-se do estudo de caso, ligado a vários nomes bastante conhecidos em avaliação, entre os quais especialmente Stake (1983). O que caracteriza esse estudo basicamente é a intenção de focalizar seu objeto por inteiro, nas suas várias dimensões e, sobretudo, tal como se realiza naturalmente. Ainda que o estudo seja efetuado por um avaliador apenas, este deverá cuidar para que todos os diferentes tipos de participantes envolvidos na realidade estudada possam dar sua visão a respeito dela. Ao avaliador cabe, exatamente pela sua competência como avaliador, juntar as diferentes visões, integrando-as num fio condutor que resultará no caso propriamente dito. Acho esta modalidade de estudo avaliativo muito fecunda e já tenho tido oportunidade de verificar seu alcance em estudos por mim orientados (especialmente Salim, 1984).

É, ainda, Stake o responsável pelo desenvolvimento de mais um refinamento no instrumental teórico-metodológico na área: a avaliação responsiva. Ela se caracteriza por uma grande sensibilidade à audiência à qual se destina o trabalho avaliativo. Trata-se de responder às suas necessidades e, sobretudo, em sua linguagem e não na linguagem pouco acessível dos relatórios científicos.

Uma outra inovação bastante atracente veio de dois pesquisadores britânicos, Parlett e Hamilton (1982), que a batizaram com o expressivo nome de "iluminativa". Como o nome diz, ela pretende jogar luz sobre o problema estudado, na tentativa de assim clarificar o caminho para a sua solução. O livro, com o mesmo título (*Avaliação Iluminativa*, 1977), contém vários estudos bastante sugestivos de avaliação no ensino superior.

Ainda uma outra interessante contribuição, bastante criativa na busca de novos caminhos em avaliação, foi feita por Eisner (1979), que, aproveitando sua vasta experiência no campo de arte/educação, propôs dois conceitos básicos dessa área como possíveis auxiliares no trabalho de avaliação: o de "connoisseur" e o de crítico. Através do conhecimento profundo, não apenas da teoria como da prática da educação, o avaliador dotado daquelas qualidades mencionadas será capaz de perceber a realidade do fenômeno estudado e de distinguir seus aspectos que requerem mudanças e em que direção. Há uma combinação de elementos de sensibilidade e de conhecimento na proposta de Eisner, que ajudariam bastante a divisar um novo tipo de avaliador.

Não gostaria de encerrar esta curta introdução, com função de aperitivo, às novas abordagens avaliativas, sem mencionar rapidamente a avaliação emancipatória, desenvolvida por A.M. Saul em seu já citado estudo (1988). Com possível influência de teóricos britânicos e boa dose de tempero nacional, através de Paulo Freire, esse tipo de avaliação se volta claramente para o desenvolvimento e emancipação do grupo envolvido pelo estudo, utilizando para esse fim as várias técnicas disponíveis.

As rápidas pinceladas sobre algumas das modalidades de uso relativamente recente em avaliação tiveram a finalidade principal de chamar a atenção sobre novos caminhos que já existem e outros que poderão ser desenvolvidos, para responder de maneira mais adequada e efetiva às exigências de uma avaliação também concebida de maneira mais ampla. Os problemas de como efetuar uma avaliação democrática estão a nos desafiar.

Quanto à questão de poder divisar um possível perfil para o avaliador, considero-a cada vez mais intangível. Quanto mais complexas e imprevisíveis compreendermos que as funções de um avaliador possam vir a ser, tanto mais difícil se tornará tentar enquadrá-las em um perfil.