Perspectivas Teórico-Metodológicas da Avaliação nas Universidades Britânicas: subsídios à reflexão

Sônia Maria Duarte Grego*

Resumo

O objetivo básico foi investigar perspectivas teórico-metodológicas na avaliação do ensino e do professor universitário e analisar criticamente procedimentos de avaliação quanto às concepções e enfoques metodológicos. A pesquisa envolveu análise documental (Bardin, 1977), mediatizada pela análise crítica (Habermas, 1984). Tendências identificadas foram: superação da dicotomia qualidade-quantidade em favor de uma visão multidimensional de qualidade; ênfase no ensino como objeto de avaliação; o uso de metodologias qualitativas e de Comissões de meta-avaliação. Propõem-se projetos de avaliação multi- dimensionais aliando diferentes en- foques metodológicos e assistidos por Comitês de meta-avaliação.

(*) Filiação Institucional: Professora Adjunta UNESP

Sônia Maria Duarte Grego

Livre Docente em Educação - UNESP; Pós Doutora em Avaliação Educacional pela Universidade de Londres.

1. Introdução

Pressões sociais por mais e melhor educação e restrições financeiras têm provocado sérios questionamentos sobre os propósitos, a qualidade do desempenho e a eficiência das Universidades. Nos esforços para responder a esses questionamentos a avaliação tem-se tornado, em geral por iniciativa dos governos, um elemento necessário e mesmo inevitável das organizações de ensino superior.

Nas discussões que vêm se sucedendo em torno da questão da avaliação do ensino superior dois focos de tensão têm sido claramente identificados.

Um primeiro foco se encontra na tensão entre a crescente expectativa do sistema político de que as Universidades dêem conta dos serviços prestados à sociedade e do uso do dinheiro público - avaliação com função de controle político - e a expectativa da comunidade universitária por formas de avaliação mais democráticas - avaliação como parte de um processo de reflexão e transformação.

Um segundo foco de tensão reside no entendimento sobre qual é a função da Universidade no presente momento histórico, numa de-

terminada realidade social. E diferentes entendimentos sobre a função da Universidade têm levado a um conflito entre diferentes concepções de qualidade acadêmico-institucional.

Na perspectiva do Governo a educação e, em conseqüência, a avaliação do ensino superior vêm sendo cada vez mais ligadas aos interesses econômicos e políticos. De outro lado, temos a comunidade acadêmica, que vem firmando como seu compromisso social a garantia dos padrões de excelência, a ampliação das oportunidades de acesso a todos que possam se beneficiar do ensino superior, a formação da consciência crítica e a melhoria das condições de vida da sociedade.

Com o deslocamento do debate sobre a questão da avaliação do contexto nacional para o âmbito institucional, a polemica tem-se concentrado, em especial, nas concepções e funções subjacentes às propostas e modelos de avaliação da produção acadêmica e nos indicadores e critérios utilizados para estimá-la. *(Saul: 1988; Kogan: 1989; Loder: 1990; Grego Veiga: 1991; Kells: 1993, Elliot: 1993; Barreto: 1993).*

Entendendo que a avaliação deve ser realizada dentro do principio de autonomia e liberdade acadêmica, com cada instância da Universidade se auto-avaliando e fornecendo subsídios ao repensar do projeto intelectual e pedagógico da Instituição, como implementá-la?

Na implementação dessas abordagens o problema central tem sido de natureza teórico-metodológica. O que se questiona é a adequação ou inadequação dos indicadores e instrumentos de avaliação aos objetivos e funções atribuídos à avaliação.

Muitos fatores têm sido identificados como responsáveis por essa inadequação.

Para *Kells*, um consultor e planejador de sistemas de treinamento para processos de auto-avaliação, em nível internacional, essa inadequação pode ser atribuída desde a um fraco conhecimento pelos administradores universitários e comissões de avaliação de como avaliar a efetividade de suas organizações, passando pela ausência de definição clara das intensões do processo, até a aderência a um único enfoque de avaliação, "um método em busca de circunstâncias, antes que visando intenções desejáveis" *(Kells: 1993).*

Como um dos mais conceituados especialistas em avaliação, *Scriven (1974)* tem demonstrado que as deficiências que afetam a seleção de metodologias adequadas de avaliação são: a dificuldade em se definir as questões a serem respondidas pela avaliação e o desconhecimento dos fundamentos teóricos e metodologias de avaliação.

No Brasil, onde a prática da avaliação é bastante recente, essa inadequação tem sido observada por *Grego, Valle (1992)* em projetos de avaliação e de currículo, conduzidos por grupos acadêmicos. O que se constatou foi que os procedimentos e/ou técnicas de avaliação e de interpretação e análise utilizados, em geral metodologias e indicadores quantitativos, não possibilitavam adequado atendimento dos fins visados, nem atendiam às concepções de qualidade de ensino sustentadas pelos grupos acadêmicos.

Dada essa problemática é que estudos teórico-metodológicos de propostas emergentes de avaliação podem oferecer, e vêm oferecendo, importantes subsídios ao repensar de uma prática, hoje problemática, do uso inadequado de enfoques e procedimentos de avaliação, em especial numa abordagem qualitativa.

Visando contribuir para o repensar da avaliação do ensino superior em nosso país, no momento em que se discutem as políticas que a redirecionarão e em que se implementam processos de auto-avaliação nas Universidades, o presente trabalho, desenvolvido junto ao "Centre for Higher Education Studies" da Universidade de Londres, teve por objetivos:

- identificar perspectivas teórico-metodológicas na avaliação da qualidade do ensino;

- identificar metodologias, mecanismos e procedimentos de auto-avaliação do ensino e do professor, em nível institucional, em uso nas Universidades Britânicas;

- analisar os modelos e procedimentos de avaliação identificados, quanto às concepções de qualidade, funções e orientações metodológicas.

A intenção é estimular um debate que favoreça o desenvolvimento e a busca de um ***ethos*** de qualidade e de uma cultura avaliativa no âmbito da universidade.

2. A Proposta Metodológica

O presente trabalho insere-se numa abordagem teórico-crítica, envolvendo dois procedimentos metodológicos: análise documental, com base na técnica categorial temática, e análise crítico-reflexiva.

Na análise documental as fontes de referência constituíram-se de documentos obtidos junto aos Conselhos e Comissões de Avaliação e relatórios de Grupos de Trabalho, secundados por artigos, publicações e resultados de investigações recentes, inclusive não publicados, centrados nas propostas emergentes de avaliação.

Na análise dos documentos foi utilizada a técnica categorial temática, com predominância da técnica de relações *(Bardin: 1977)*. Os conceitos de qualidade, poder e função político-social foram tomados como categorias que orientaram a análise das relações entre os significados e as metodologias e procedimentos de avaliação estudados.

Os dados da análise documental foram submetidos à análise teórica, mediatizada pela reflexão crítica, buscando apreender os determinantes internos e externos das propostas de avaliação, "indo além do sentido tácito e das interpretações subjetivas". O interesse foi em conhecimento emancipatório das estruturas objetivas do discurso e da prática das propostas avaliativas, dentro da qual a comunicação e ação social ocorrem. *(Habermas: 1984)*.

Nessa leitura, em cada proposta de avaliação estudada, buscou-se situar o discurso explícito em relação às origens históricas e aos *status* e interesse dos proponentes, entendidos como condições objetivas. Ao mesmo tempo, procurou-se desvelar, a partir das contradições, tensões e resistências presentes na comunidade acadêmica, a possibilidade de um outro discurso e de uma outra prática, mais críticos e emancipatórios.

3. Tendências Conceituais e Teórico-Metodológicas

A análise dos modelos, abordagens e processos avaliativos bem como dos estudos teóricos e empíricos, que se sucedem em nível nacional e institucional na Grã-Bretanha, evidenciam tendências as quais prenunciam uma revolução no campo da teoria e da prática da avaliação capaz, no dizer de *House (1989)*, de alterar significativamente a organização e as formas de relacionamento no interior das Universidades. Três tendências merecem destaque, por trazerem novos referenciais para a prática da avaliação: a superação da dicotomia qualidade - quantidade, a ênfase no ensino como objeto de avaliação e a emergência de sistemas de auto-avaliação para garantia da qualidade, assistida por comissões de meta-avaliação.

4. Superação do Debate Qualidade-Quantidade

Uma primeira tendência é a de superação do debate qualidade-quantidade em estudos avaliativos, como aponta *Barnett (1992)*, em prol de um debate, muito mais amplo, sobre as concepções de qualidade subjacentes nos mecanismos e procedimentos de avaliação.

Não só a preocupação passa a ser com a qualidade e não meramente com a produtividade, em termos de custo-benefício, predominante na década de 80, como a questão da qualidade, além da financeira, será "o principal tema no debate político do ensino superior nos anos 90" *(Williams, Loder: 1990)*.

À medida em que a Universidade deve dar conta da qualidade de seus serviços e que a avaliação visa justamente obter evidências dessa qualidade, é preciso definir o que significa qualidade.

Três diferentes concepções de qualidade, presentes em propostas e modelos de avaliação no contexto acadêmico, têm sido identificadas por *Grego Veiga (1991)*, com base nos paradigmas de interesses humanos fundamentais de *Habermas (1984)*: a concepção instrumental ou

técnica, com ênfase na produtividade e eficiência, a qual visa o controle; a subjetivo-interpretativa, em que qualidade é entendida como excelência acadêmica e visa o desenvolvimento dos programas institucionais, através do consenso (em geral opinião informada dos pares); e a concepção crítica ou emancipatória, que visa o aperfeiçoamento e transformação das atividades e programas através de um processo reflexivo, no atendimento de objetivos sociais e institucionais.

Um esquema classificatório das concepções de qualidade acadêmica é proposto por *Barnett (1992b)*, envolvendo duas categorias: a instrumental ou tecnológica e a desenvolvimentista.

Na categoria **instrumental** são apresentadas duas diferentes concepções presentes no interior das instituições universitárias, em função da idéia de Universidade assumida: a **objetivista**, baseada na qualificação dos alunos e do corpo docente, bem como nos recursos físicos da instituição; a **relativista**, onde a qualidade reside na capacidade da instituicão para atingir os objetivos estabelecidos, "fitness for purpose" na expressão inglesa.

No enfoque **desenvolvimentista**, qualidade é "evidente no carácter do desenvolvimento educacional dos alunos envolvidos no programa de estudo".

Em outros estudos, concepções de qualidade identificadas e analisadas se inserem, basicamente, nas mesmas categorias *(Elliot: 1993; Harley, Green: 1993)*.

Essas diferentes concepções de qualidade, ligadas às expectativas que diferentes audiências têm em relação à Universidade, tendem, atualmente, a colocar em debate importantes questões práticas quanto aos modelos ou procedimentos de avaliação

Questiona-se: ***"quem deve julgar a qualidade? Como a qualidade poderia ser recompensada? Como uma baixa qualidade em pesquisa e ensino poderia ser identificada e melhorada? Podemos desenvolver indicadores qualitativos do desempenho do ensino superior?"*** *(Loder: 1990)*.

O desafio que se coloca é a identificação de um ***ethos*** de qualidade que oriente os programas educacionais e os procedimentos e mecanismos de avaliação no interior das Universidades *(Loder: 1990a, 1990b)*.

5. A Ênfase no Ensino como Objeto de Avaliação

A questão da qualidade assume maior relevância à medida que o ensino passa a ocupar o centro das atenções.

A crescente demanda por mais e melhor educação tem forçado a passagem de uma educação de elite para uma educação de massa. Este fato tem implicado a crescente admissão de alunos mais maduros, assim como de alunos mais jovens, com mais baixas qualificações do que os alunos admitidos num período anterior, profundamente elitista.

Frente à presente expansão do acesso a grupos diferenciados de alunos, esse ensino tradicional é posto em questão.

O que se critica é que pesquisa, não ensino, tem sido vista como a função primeira da Universidade, que docentes se tornaram superespecializados e que eles não tinham consciência se os alunos estavam realmente aprendendo ou não, que os professores jovens eram, freqüentemente, mal preparados para o ensino, que o ensino levava muitas vezes à passividade, e que em muitos casos era pouco orientado para o mercado de trabalho *(Elliot; 1991, Knight; 1993)*.

As universidades, individualmente, e em conjunto, vêm respondendo a esta pressão.

A idéia é que as Instituições Universitárias devem assumir a responsabilidade de monitorar seus próprios padrões de qualidade, antes que organizações externas, como o Governo, o façam. Nesse sentido o CVCP (Council of Vice-Chancellors and Principals), através de sua Comissão de Padrões Acadêmicos, definiu padrões acadêmicos e instituiu três códigos formais de prática: o código de prática de examinadores externos; o de treinamento e pesquisa pós-graduada; e o de exame de graus acadêmicos *(CVCP: 1989)*.

Respostas aos questionamentos levantados

vêm colocando o ensino no centro das atenções e provocando uma revolução nas metodologias utilizadas para avaliá-lo, face à especificidade da natureza e à função da educação, do ensino e do currículo.

6. A Avaliação como um Processo de Garantia da Qualidade

Mudanças nos processos metodológicos de avaliação do ensino, nas Universidades britânicas, podem ser evidenciados em dois sentidos. Em primeiro lugar, na convicção crescente de que a responsabilidade de avaliar deve residir com cada grupo e elemento envolvido no processo educacional, o que evidencia uma tendência à implementação de processos democráticos de auto-avaliação.

Em segundo lugar, pelo desenvolvimento de sistemas de auto-avaliação como processo de garantia da qualidade - "quality assurance" na terminologia britânica - um enfoque de avaliação que implica uma sistemática contínua de avaliação, de natureza formativa, pela qual as instituições asseguram a si e aos públicos interessados a qualidade de seu trabalho, e buscam aperfeiçoá-lo.

Dentre os inúmeros processos para assegurar a qualidade de ensino podemos salientar os de admissão de alunos, planejamento e aprovação de novos cursos, monitoramento e revisão de cursos; treinamento, orientação e apoio a estudantes de pesquisa; orientação e acompanhamento a professores em estágio probatório; clarificação do papel dos orientadores de pós-graduação e iniciação científica, para citar apenas algum dos procedimentos emergentes.

A avaliação de todos esses processos e atividades tem exigido a adoção de indicadores e metodologias qualitativas como o estudo de caso, a entrevista, técnicas de auditoria de qualidade como acompanhamento de documentos e processos através das várias instâncias da instituição, observação, análise documental, etc.

Embora constitua uma das mais legítimas e promissoras formas de avaliação, sua validade e mesmo sua legitimidade e sucesso em nível institucional têm estado na dependência do estabelecimento de processos de meta-avaliação, (avaliação da avaliação). Tomando como foco de atenção os mecanismos e processos de avaliação, comissões de meta-avaliação visam a manutenção e o aperfeiçoamento dos enfoques teórico-metodológicos dos programas de avaliação das instituições a elas filiadas e o desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Comissões de meta-avaliação são necessariamente compostas por especialistas em avaliação, com objetivo de transmitir a boa prática da avaliação *(HEQC: 1993a).*

7. Auto-Avaliação Institucional: Um Processo de Monitoramento, Desenvolvimento ou Transformação?

No âmbito institucional, a avaliação da qualidade do ensino tem-se tornado uma questão crítica para administradores, departamentos e professores. As razões para tal são tanto econômicas e políticas, como sociais e pedagógicas.

Ensino é uma atividade complexa e, mesmo considerando que o professor é uma figura central, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem envolve muitas dimensões da vida acadêmica. Isso requer processos compreensivos de avaliação, envolvendo o departamento e os serviços institucionais e situando o trabalho docente nesse contexto mais amplo.

No caso britânico, a avaliação interna dos departamentos tem-se apoiado principalmente em três processos metodológicos que, no conjunto, constituem, como afirma Denis Lawton, o tripé da avaliação do ensino nas instituições universitárias: o sistema de examinadores externos, a apreciação do corpo docente (staff appraissal), tradicionalmente vinculada a um programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo docente, e avaliação pelos alunos.

8. O Sistema de Examinadores Externos

O emprego de examinadores externos surge por recomendação do Comitê de Padrões Acadêmicos do CVCP, conhecido como

"Reynolds Report", e tem sido adotado por todas as Universidades britânicas *(CVCP, 1989)*.

Examinadores externos são especialistas reconhecidos em áreas específicas do conhecimento, escolhidos pelos departamentos entre professores mais graduados de outra Universidade, para garantir a qualidade dos padrões acadêmicos. Lidam, em geral, com dois tipos de questões: uma relacionada à comparação entre a qualidade dos estudantes de outras instituições com aquela dos estudantes na instituição em que atua, e outra referente aos padrões de excelência de ensino e aprendizagem dos cursos.

Dentre as funções dos examinadores externos estão: o estabelecimento de exames; atribuição de critérios, reconciliação de notas disparatadas; participação nas reuniões do conselho de examinadores; a atribuição de graus acadêmicos; assinar as listas de exames, julgar a qualidade do curso, elaborar relatórios anuais sobre o curso e encorajar revisões e desenvolvimento do currículo.

A presença de um especialista da área dentro da Instituição, em tempo integral, favorece um processo de revisão por pares. Por outro lado, os relatórios anuais elaborados pelo examinador externo, por conterem estatísticas sobre o desempenho dos alunos e análises do conteúdo e dos materiais fornecidos para os alunos, constituem importante material para avaliação da qualidade do curso dentro de uma instituição, em relação a padrões internos e externos.

A concepção de qualidade de ensino, subjacente a este sistema, é a de manutenção dos padrões de excelência, os quais podem e devem ser identificados, como aponta *Wisker (1993)*, em acordo com os departamentos.

Com base na análise dos documentos, da literatura e dos depoimentos pode-se inferir que, dependendo da formação, das concepções de qualidade, ensino e aprendizagem assumidos pelo examinador externo, bem como das orientações de ensino privilegiadas pelo Departamento, o sistema de examinador externo pode assumir diferentes enfoques.

Ele pode adotar um enfoque de avaliação orientado para o resultado final dos alunos (produto). Seus dados, nesse caso, fornecerão elementos para a análise da eficiência e eficácia do produto, no atendimento de padrões pré-estabelecidos. Um enfoque tecnicista de avaliação de acordo com a teoria de interesses de *Habermas (1984)*, a qual visa o controle do processo.

Mas, estudo conduzido por *Wisker (1993)* permite constatar que os examinadores externos vêm desempenhando, em muitas instituições, um papel ativo de observação, análise e discussão dos processos de ensino e aprendizagem junto aos colegas de Departamento. Sua opinião informada e sua relação de diálogo com seus colegas permite situar o sistema de examinadores externos num enfoque qualitativo de avaliação por pares.

Nesse enfoque o poder é negociado e compartilhado. A relação de reciprocidade e mesmo de dialogicidade, que mantém com seus pares, proporciona a condição ideal para sua participação num processo de ação-reflexão-ação no interior dos Departamentos, contribuindo para o repensar da prática docente e visando ações concretas que a transformem, numa direção desejável.

9. A Avaliação do Desempenho Acadêmico: monitoramento ou apreciação

A questão da apreciação do desempenho acadêmico surge com mais intensidade no início dos anos 80, sob o impacto da política financeira do Governo, acompanhada de cortes de verbas.

Desde o início, dois enfoques para avaliação docente se colocam em confronto e geram tensões na comunidade acadêmica *(Loder: 1990)*.

Num enfoque, a apreciação docente é centrada em resultados, na relação custos/benefícios. A ênfase é em indicadores quantitativos de desempenho. Uma visão de desenvolvimento acadêmico na "racionalidade técnica" *(Loder: 1990b; Hanson; 1993)*. O interesse humano técnico, em controle, é, no dizer do filósofo alemão *Habermas (1984)*, **"saturado de ethos manipulativo"** que leva a manipular coisas, inclusive outras pessoas, em função de interesses utilitários.

A utilização de indicadores de performance, como bem salienta *Loder (1990b)*, tem duas implicações: que é possível estabelecer critérios de performance para uma dada função acadêmica e que o desempenho de docentes, individualmente, pode ser medido.

Um indicador de desempenho pode ser definido **"como um item de informação, coletado em intervalos regulares, para monitorar o desempenho de um sistema"**. Embora **"sujeito a críticas e problemas de definição e interpretação, eles são importantes ponteiros para o funcionamento de um sistema"** *(Fitz-Bibbon: 1990)*.

Um conjunto de indicadores estatísticos* tem-se tornado parte integrante do processo de auto-avaliação do ensino e desempenho docente, constando mesmo da proposta de avaliação do Governo Inglês, dos quais podem-se destacar: características de entrada dos alunos (relação candidato/vaga; qualificação no 2º grau e vestibular); gastos por aluno, índice de progresso e conclusão de curso; nível de aproveitamento dos alunos; adequação ao mercado de trabalho, relação professores titulados/total de professores; relação área de conhecimento/pesquisa/disciplina ministrada *(HEFC: 1993)*.

Um enfoque diferente de avaliação do desempenho acadêmico é o proposto pelo *The Commowealth Tertiary Education Commision*. Para a Comissão, um processo adequado de avaliação deveria assistir os docentes em acompanhar seu próprio desempenho e providenciar *feedback* que lhes possibilitasse aprimorar seus pontos fortes e superar seus pontos fracos e ao mesmo tempo proporcionar assistência à instituição em seu processo de tomada de decisão.

Processo de avaliação docente com essa função vem sendo desenvolvido pelo Institute of Education da University of London.

Os pressupostos básicos são:

a) que a qualidade da instituição reside na qualidade de seus recursos humanos;

b) que o processo deve envolver melhoria do desempenho e compromisso pessoal, os quais tornam possível à instituição atingir melhor sua missão e as metas planejadas.

A avaliação envolve cinco processos básicos, que se desenvolvem em várias etapas:

1. comunicação do início do processo de avaliação aos chefes de Departamentos, que solicitam aos docentes e pesquisadores, incluindo docentes em estágio probatório, que indiquem seus avaliadores.

2. treinamento dos avaliados e avaliadores, para melhor compreenderem e se beneficiarem do processo;

3. preparo do relatório de atividades pelo docente a ser avaliado;

4. realização da entrevista, que finaliza com discussão dos pontos a serem comentados e recomendados no relatório final do avaliador;

5. encaminhamento do relatório para o Chefe do Departamento e Diretoria. Se ações futuras forem recomendadas, este é encaminhado ao Diretor de Desenvolvimento e Treinamento de Docentes.

O processo é bianual e formativo e todos os docentes participam, inclusive os mais titulados.

Representa, pela metodologia utilizada, pela ênfase na análise crítica-subjetiva, baseada em diálogo, um enfoque qualitativo.

Nessa orientação uma nova concepção de qualidade, "a de acréscimo de valor" é favorecida.

Um sério conflito existe entre os dois enfoques apresentados: avaliação com o fim de diagnosticar e aperfeiçoar o desempenho (formativa) e como um método de medir e julgar o desempenho (somativa).

Discutindo o uso de indicadores de qualidade, *Elliot (1993)*, após situar essas propostas no modelo funcionalista de **"Manejo da Qualidade"**, coloca várias críticas.

Uma delas é que indicadores de desempenho são muito simplistas por não reconhecerem os impactos do ambiente institucional, a quantidade de recursos alocados em diferentes áreas e diferenças de orientação nos diversos grupos acadêmicos. Outra é que indicadores de desempenho falham em considerar o possível conflito

dentro da instituição quanto a metas e, em conseqüência, sobre quais indicadores deveriam ser privilegiados.

Além disso, pode-se considerar ainda que, à medida que indicadores de desempenho são estabelecidos externamente, esvaziam o poder dos professores de avaliar e refletir sobre a própria prática, ignorando importantes elementos do processo de trabalho e inviabilizando o aperfeiçoamento do próprio sistema.

Romney, Bogen e Micek (1993) apresentam críticas de natureza política, metodológica, econômica e filosófica. Entre os problemas políticos estão: uso indiscriminado dos mesmos indicadores para diferentes setores e situações, gerando acomodação em alguns e apatia em outros para os quais os indicadores não se aplicam; expectativas irrealistas independentemente das condições atuais dos departamentos envolvidos e do potencial para desenvolvimento, mudança ou inovação.

Do ponto de vista metodológico pode-se, ainda, destacar como limitações desse tipo de medida a ausência de validade e fidedignidade. Isso cria problemas econômicos pelo baixo retorno quanto aos subsídios que oferece, principalmente pela inexistência de compromisso do corpo docente com os objetivos estabelecidos (ou pelo conflito entre grupos acadêmicos sobre os objetivos), o que dificulta ainda uma política adequada e justa de incentivos.

Para *Fitz-Gibbon (1993)*, no entanto, é a ausência de um claro quadro de referência teórico sobre os propósitos e usos da avaliação, com vistas ao desenvolvimento e melhoria da qualidade do sistema escolar, que leva à escolha de indicadores errados, os quais podem ser danosos. Ao se escolher um indicador, deve-se não só questionar que implicações ele terá no comportamento dos professores e outros agentes educacionais, mas debatê-lo amplamente com os professores, envolvendo-os na definição dos mesmos e compromissando-os com o processo de análise e reflexão.

A questão básica é que, se o processo de avaliação deve favorecer o desenvolvimento da qualidade dos programas institucionais, esforços devem ser feitos para implantação de processos de auto-avaliação em todos os níveis e serviços, cabendo à administração geral o monitoramento dos programas e projetos com base em indicadores, visando aperfeiçoá-los *(Barnett, 1992; Kells, 1993; Elliott: 1993).*

10. Avaliação do Ensino pelo Aluno: consulta ou participação?

Em nenhum momento da história da Universidade se defendeu tanto a participação do aluno nos seus processos acadêmicos e nos seus órgão deliberativos e, paradoxalmente, nunca ela esteve tão ausente, ou questionada.

Evidência dessa ausência, ou marginalidade estudantil, pode ser facilmente encontrada no atual movimento de avaliação e auto-avaliação acadêmica, que tem ocupado posição de destaque na agenda das instituições de ensino superior, das corporações universitárias e dos órgãos de governo ligados à educação.

No extenso volume de publicações analisadas e na composição dos grupos de trabalho sobre avaliação da qualidade açadêmica, o silêncio sobre a participação do corpo docente só é quebrado pelo uso de uma forma de avaliação, genericamente denominada de avaliação do ensino e do desempenho do professor pelo aluno.

Mas que avaliação é essa? Como o aluno participa? Qual o papel ou a contribuição do aluno nesse processo?

A forma freqüente tem sido o uso de questionários ou *ratio*-escalas, elaborados por especialistas, por Comissões de Ensino ou pelo próprio professor, os quais, uma vez respondidos pelos alunos, têm seus resultados analisados e interpretados pelos próprios indivíduos que os elaboraram. Ao aluno cabe apenas responder o que outros pensaram para ele.

A participação do aluno nesse processo é, portanto, apenas marginal, uma forma de participação controlada e dirigida externamente.

Mas se a forma de participação dos alunos nesse processo é posta em questão, por excluí-lo do processo de decisão na avaliação de sua própria prática, resta ainda considerar outros

questionamentos, de ordem teórico-metodológica, que se colocam a respeito dessa forma de avaliação.

Questiona-se: **Qual sua validade e fidedignidade? Qual seu potencial em contribuir para a melhoria de qualidade do ensino e/ou desempenho do professor? E, que concepção de qualidade a tem informado?**

Respostas a esses questionamentos podem ser múltiplas e variadas. Para respondê-las é preciso buscar, em suas origens e em seu desenvolvimento, as concepções de qualidade que têm informado sua prática.

Nos Estados Unidos, onde seu uso é freqüente até hoje, ela surge num contexto fortemente orientado para o mercado e centrado no cliente. Neste enfoque, o ensino é de boa qualidade quando atende à necessidade dos alunos de obter sucesso na vida profissional *(Barnett: 1992)*, ou quando um curso, planejado para os alunos, atinge seus objetivos *(Muller, Funell: 1993)*. Na atualidade, esta é a concepção de qualidade subjacente ao enfoque de qualidade total *(TQM)* que vem ganhando expressão em algumas áreas da administração universitária.

Nessa visão, o ensino superior é visto como um processo para a produção de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

O aluno é um "produto" que deve se tornar "produtivo".

Em termos do processo de avaliação, o pressuposto é que existe um conjunto de características do ensino e do professor que contribuiriam para a formação de alunos produtivos e que os alunos poderiam identificar as características de um ensino de qualidade.

Levantamento do estado da arte na avaliação do ensino pelo aluno, conduzida por *Dahllof (1993)*, mostra que não há nenhuma evidência de que os alunos - e os próprios professores - sejam capazes de identificar quais comportamentos favorecem o atendimento dos objetivos pelos alunos, o que coloca restrições a este enfoque.

Numa outra perspectiva, a subjetivo-interpretativa, o modo de avaliação é situacional, o qual busca a qualidade de significados que as pessoas atribuem para as situações vividas, através da auto-reflexão. A forma de conhecimento é histórico-hermenêutica e situa-se no contexto do agir inerente à comunicação, buscando assegurar ä intersubjetividade de uma compreensão entre indivíduos, capaz de orientar a ação" *(Habermas, 1984)*.

Nessa abordagem, descrições do curso pelos alunos, comentários orais e escritos, entrevistas, auto-avaliação e discussão possibilitam ao aluno livre expressão e participação nos processos de avaliação de curso.

11. Repensando a Avaliação da Qualidade do Ensino: uma síntese provisória

A análise das concepções de qualidade, subjacentes às diferentes metodologias e processos de avaliação em uso no Reino Unido, permite observar diferenças significativas entre enfoques de orientação tecnicista e enfoques democráticos.

Processos de orientação tecnicista utilizam-se de indicadores estatísticos do desempenho e visam o controle e monitoramento externo dos resultados do desempenho. Sua utilidade na avaliação do ensino na Instituição depende de uma clara política de ensino, que oriente os indicadores a serem selecionados. Depende, ainda, da aceitação e envolvimento do corpo docente e administrativo, quanto a seus usos e seus efeitos, como nos mostra *Fitz-Gibbon (1990)*.

Seu mau uso pode ser extremamente danoso. Como nos mostra *Kells (1993)*, métodos relativamente reducionistas como os indicadores de desempenho tendem a arrefecer o entusiasmo e mesmo a extinguir um dos mais valiosos aspectos da avaliação - os conduzidos por indivíduos e grupos dentro da instituição e voltados para o auto-aperfeiçoamento.

Além disso, ao ignorar condições e recursos existentes, atuais e historicamente determinados, e o conflito de interesses e de objetivos dos diferentes grupos, critérios de avaliação externos tendem a estimular o corporativismo, a dissimulação de dados e, em muitos casos, o desvio dos

departamentos e docentes para atividades mais recompensadas pelo sistema, em detrimento de seu compromisso com a qualidade do ensino e da pesquisa *(Barnett, 1993)*.

Processos democráticos de auto-avaliação favorecem uma concepção de qualidade que implica o compromisso dos próprios participantes em refletir sobre seu trabalho e atuar no sentido de modificá-lo, para atendimento de finalidades de relevância social.

A implantação de sistemas de auto-avaliação num enfoque democrático e transformador requer, no entanto, o uso de metodologias qualitativas. Dentre as metodologias que têm sido privilegiadas pelos Departamentos e Unidades universitárias destacam-se processos de revisão e julgamento por pares, entrevistas, estudo de caso, uso de opiniões de diferentes audiências, análise de documentos e seminários, entre outras.

No entanto, a falta de tradição no uso de metodologias qualitativas tem colocado, quase como uma exigência, que os processos de auto-avaliação dos grupos acadêmicos sejam submetidos a processos de meta-avaliação, conduzidos por comissões de especialistas. Processos de meta-avaliação propiciam, ainda, o desenvolvimento de uma cultura avaliativa.

Com base no estudo realizado o que se propõe é a implementação de projetos multidimensionais, envolvendo diferentes enfoques avaliativos, que dêem conta dos múltiplos aspectos a avaliar no ensino superior: os currículos e programas, o trabalho docente, as experiências de aprendizagem dos alunos, os recursos didático-institucionais.

Propõe-se, ainda, que processos de avaliação institucional do ensino e do professor sejam assistidos por processos de meta-avaliação, conduzidos por comissões compostas de especialistas em avaliação e especialistas de conteúdo, treinados na teoria e prática da avaliação.

ABSTRACT

The main purpose was to investigate the theoretic metodological perspectives in the evaluation of teaching and of the academic staff and to analyse the conceptions of quality and the methodological approaches underling different procedures of evaluation. The research was carried out through documental analysis (Bardin, 1977) and critical analysis (Habermas, 1984). Tendencies were identified: a shift away from the dichotomy quality-quantity to a multidimensional view of quality; emphasis on teaching as object of evaluation; use of qualitative methodologies and of meta-evaluation. Multidimensional projects of evaluation, integrating different approaches and assisted by a meta-evaluation Committee, are proposed.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luiz Antero Reto e Bardin. Lisboa: Edições 70, 1977. 225. (Persona. Psicologia)

BARNETT, R. A. *Improving higher education:* total quality care. Buckingham: SRHC and Open. University Press, 1992.

_____ .Quality assessment: an evaluation. London: Centre for Higher Education Studies. Institute of Education. University of London, Scottish Higher Education Funding Council. August, 1993.

BARRETO, J. A. E. Avaliação: mitos e armadilhas. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45 - 54, out./dez. 1993.

CVCP Academic standards in Universities: council of vice - chancellors and principals. July, 1989.

DAHLLÖF, U. Practice and evidence in the evaluation of teaching. In: __ et al. *Dimensions of evaluation in Higher Education.* London. Jessica Kingsley, 1991. p. 101.

ELLIOT, Geoffrey. Whose quality is it anyway? Assumptions underlying quality models in further education. *Quality Assurance in Education,* v. 1, p. 34 - 40, 1993.

FITZ - GIBBON, C. T. Performance indicators. *Bera Dialogues,* n. 2, p. 1-5, 1990.

GREGO VEIGA, Sonia Maria. *Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico:* subsídio à reflexão da qualidade do ensino de Ciências Agronômicas. São Paulo, 1991. Tese (Line Docência). Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".

GREGO, Sonia Maria Duarte, VALLE, M. F. *A construção de um processo de auto-avaliação dos cursos de graduação na UNESP:* aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: PROGRAD/UNESP, 1992. Relatório de pesquisa.

HABERMAS, Jurgen. *Knowledge and human interests.* Translated by Jeremy J. Shapiro. 2nd. London: Heinemann, 1984. 356 p. (An H-E-B paper - back).

HANSON, J. Appraising teaching: developing a culture for quality. In: KNIGHT, P. T. (ed.) A the audit and assessment of teaching quality. Birmingham, 1993. p. 79-88. Published by the Standing Conference on Educational Development.

HARVEY, L., GREEN, D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* v. 18, n. 1, p. 9-33, 1993.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND. Assessors' hand-book: October 1993. Quality Assessment Division, 1993

HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL. Notes for guidance of auditors: November 1993. Birmingham Division of Quality Audit, 1993.

HOUSE, Ernest R. Evaluation and legitimacy. In: ___. *New directions in educational evaluation.* London: Falmer, 1989.

KELLS, H. R. *Self - regulation in Higher Education:* a multinational perspective on Collaborative systems of quality assurance and control. London: Jessica Kingsley, 1993.

KNIGHT, P. Turmoil in sucess: the assessment of teaching quality. *Quality Assurance in Education,* v. 1, n. 1, p. 9-14, 1993.

KOGAN, M. The evaluation of Higher Education: an introdutory note. In __ (Ed.) *Evaluating higher education* - London: Jessica Kingsley, 1993.

LODER, C.(Ed.) Quality assurance and accountability in higher education. *London:* University of London, Institute of Education/Kogan Page, 1990a. (the Bedford way series)

_____. The introduction of staff appraisal in universities as a method of quality assurance. In: ___. *Quality* assurance and accountability in higher education. London: Kogan Page, 1990 b.

MULLER, D., FUNNELL, P. Learner perceptions of quality and learner carrer. *Quality Assurance in Education,* v. 1, n. 1, p. 29 - 33, 1993.

ROMNEY, L. C., BOGEN, G., MICEK, S. S. Assessing institutional perfomance: the importance of being careful. In: KOGAN, M. (Ed.) *Evaluating higher education.* London: Jessica Kingsley, 1993. p. 84-94.

SAUL, A. M. Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática. In: ENCONTRO PAULISTA DE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 1988, Águas de São Pedro. Anais.... São Paulo: UNESP / SESU / MEC, 1988.

WILLIAMS, G., LODER, C. The importance of quality assurance. In: LODER, C. (Ed.) *Quality assurance and accountability in Higher Education.* London: Kogan Page, 1990.

_____._____.**FRY, H.** Identify priorities. *Newsletter,* n. 3, p. 1-2, 1993.

WISKER, G. Now you see it, now you don't: external examiners and teaching quality. In: KNIGHT, P. T. The audit and assessment of teaching quality. Bermingham, 1993. p. 113-24. Published by the Standing Conference on Educational Development.