

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Necessidade e condições para a sua realização

Moacir Gadotti (*)

“... sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições”. José Saramago – Todos os nomes, p. 135.

Durante o período do Regime Militar (1964-1985), estudantes, professores, funcionários e muitas instituições de ensino superior e de educação básica empenharam-se na tarefa da redemocratização do País. O fim da ditadura estava na agenda comum da escola e da universidade. Hoje, a educação básica e a universidade já incorporaram o tema da **democratização** no seu cotidiano e uma nova agenda está sendo assumida, a da avaliação. A **avaliação institucional** tornou-se preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia.

Mas não se pode afirmar que essa seja uma preocupação apenas recente. Ela já vem de longe. “Desde os anos 30 educadores e administradores educacionais vem se dedicando ao debate desta questão, especialmente quanto aos aspectos relacionados com a expansão do atendimento, a articulação entre a educação e o processo de desenvolvimento do país, a qualidade do ensino e mais recentemente, os impactos dos custos da educação sobre os orçamentos públicos” (LAPA/NEIVA, 1996:214). Até fins da década de 70 as estratégias avaliativas utilizadas para a melhoria do ensino centravam-se majoritariamente em informações sobre a localização da população não escolarizada e a distribuição da oferta de vagas. Quando se tratava de avaliar o professor ou a instituição ela era vista com desconfiança.

Hoje ela não mais é vista como um instrumento de controle burocrático e centralização, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração, condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e exigência da democratização. Mesmo assim, ela encontra resistências. Por isso, não se constitui numa prática constante. Ela deve ser mais instituída até tornar-se uma demanda explícita das escolas. Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam dialogar mais sobre esse tema com elas.

(*) **Moacir Gadotti**, Professor titular da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire e autor, entre outras obras, de: *A educação contra a educação* (Paz e Terra, 1979: Francês e Português), *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1988: Português, Espanhol, Inglês, Japonês e Italiano), *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993: Português e Espanhol), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994: Português, Espanhol e Inglês) e *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 1999).

É sobre esse tema que desejo fazer uma breve análise, mais para situá-lo no debate das perspectivas atuais da educação do que para aprofundar um aspecto específico dessa controversa questão.

1. Controvérsias, experiências e modelos

Começemos pelas controvérsias que a avaliação tem suscitado recentemente.

As dificuldades e a complexidade da implantação de um processo avaliativo podem ser verificadas, por exemplo, na polêmica suscitada pela campanha lançada pelo governo federal, logo que assumiu, em janeiro de 1995, em torno do **exame** exigido de todo aluno que termina o curso superior, defendido ardorosamente pelo Ministro da Educação (SOUZA, 1995) e instituído através da Medida Provisória.

Segundo os dirigentes do MEC esse exame destina-se a avaliar os cursos superiores e as universidades - principalmente as particulares - e não os alunos. O próprios reitores das universidades brasileiras se manifestaram várias vezes sobre essa medida e apresentaram uma série de argumentos a favor e contra a avaliação institucional através do exame final proposto pelo MEC.

Em síntese, eis os principais argumentos apresentados pelos reitores, reunidos em março de 1995 (*Folha de S. Paulo*, 20.30.95):

1º Argumentos a favor: a) é uma tentativa de fiscalizar as universidades; b) serve como instrumento pedagógico para avaliar a qualidade do aluno; c) vai estimular a aplicação dos estudantes durante o curso; d) mostrará a ineficiência da instituição em caso de reprovação maciça; e) vai filtrar os profissionais que entram no mercado de trabalho; f) servirá como informação para a sociedade sobre cada profissional.

2º Argumentos contra: a) vai estigmatizar o aluno que for mal no exame; b) reduzirá o processo de avaliação a um único critério; c) os currículos não são unificados, o que impediria a elaboração da prova; d) resultará na criação de cursinhos preparatórios para o teste; e) será uma reedição do vestibular no final do curso; f) o resultado vai quantificar problemas no produto final e não no processo que o criou.

As formas de avaliação podem gerar polêmicas como a que acabamos de ver. Mas, avaliar é um ato que exercemos constantemente no nosso cotidiano. Toda vez que precisamos tomar alguma decisão avaliamos os seus prós e contras. Quando avaliamos processos, atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno, estamos atribuindo valores. Podemos fazê-lo através de um diálogo construtivo ou, ao contrário, transformar a avaliação num momento marcadamente autoritário e repressivo. Esta ou aquela opção dependerá da nossa concepção educacional e dos objetivos que desejamos atingir.

As universidades se preocuparam nos últimos anos em fazer a avaliação das suas estruturas e do seu funcionamento, ou seja, a avaliação chamada de institucional. As Secretarias de Educação que se ocupam do ensino básico vêm se preocupando mais com a avaliação da aprendizagem. Creio, contudo que a **avaliação da aprendizagem** não pode ser separada de uma necessária **avaliação institucional**, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. Como afirma Sandra Zákia Sousa, “impõe-se que seja vivenciada a avaliação da escola, de forma sistemática, para além da avaliação do aluno” (SOUZA, 1995a:62). O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola. Em ambos os casos a avaliação, numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão ou, como diz

Cipriano C. Luckesi (1998:180) “à melhoria do ciclo de vida”. Por isso, o ato de avaliar é, por si, “um ato amoroso” (Idem, ibidem).

Nos últimos anos a avaliação institucional vem ganhando importância também no ensino básico. Em alguns casos ela foi erigida pelos Sistemas Educacionais como prioridade e tornou-se parte de uma **política de Estado** explícita, para a melhoria da supervisão e apoio técnico às escolas, para a melhor alocação de recursos, bem como para verificar o impacto de inovações introduzidas, como, por exemplo, a formação continuada do magistério e a implantação de ciclos.

O caso de **Minas Gerais** pode ilustrar o que acabamos de afirmar. Neste Estado o “Programa de Avaliação da Escola Pública” foi implantado em 1992, como “exigência constitucional” (Constituição do Estado de Minas Gerais, Art. 196) e como “política de governo” para “fundamentar decisões que objetivassem a melhoria na administração do sistema educacional, em resultados avaliativos cientificamente apurados” (Ana Lúcia Antunes e Maria Alba de Souza in BITAR, 1998: 21-38). A avaliação do rendimento dos alunos em Minas Gerais foi considerada prioridade, “indissociável das outras quatro que compunham o Programa Mineiro de Educação: autonomia da escola, fortalecimento da direção da escola, desenvolvimento dos profissionais da educação e interação com os municípios” (Idem, p. 24).

A Secretaria de Educação de Minas Gerais decidiu não entregar a realização dessa tarefa a uma instituição especializada, mas à própria escola, através do seu **colegiado**, trabalhando com consultores externos apenas para a fundamentação teórico-metodológica. Com isso procurou acentuar o caráter de “permanência” do processo avaliativo no sistema de ensino, evitando que ela se transformasse num “modismo” passageiro. Esse programa de avaliação sistêmica foi logo incorporado ao calendário escolar. O desafio maior encontrado foi o de implantar também as condições necessárias para que a escola pudesse assumir de fato o poder de decisão – inclusive no caso da avaliação institucional – que tradicionalmente está concentrado nos órgãos superiores da administração educacional. O envolvimento e a participação dos professores, pais, alunos e a comunidade é fundamental para dar credibilidade e legitimidade ao processo de avaliação do sistema educacional.

No **Estado de São Paulo** a avaliação institucional está prevista, desde 1997, nas “Normas regimentais básicas para as escolas estaduais”:

Art. 34 – A avaliação institucional será realizada, através de procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Art. 35 – Os objetivos e procedimentos da avaliação interna serão definidos pelo conselho da escola.

Art. 36 – A avaliação externa será realizada pelos diferentes níveis da Administração, de forma contínua e sistemática e em momentos específicos.

Art. 37 – A síntese dos resultados das diferentes avaliações institucionais será consubstanciada em relatórios, a serem apreciados pelo conselho de escola e anexados ao plano de gestão escolar, norteando os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

Como se vê, tanto no Estado de Minas Gerais como no Estado de São Paulo, o processo da avaliação institucional está centrado na escola, ou melhor, no **conselho de escola**. Para que ele seja eficaz, contudo, é necessário que sejam previstas também as condições de funcionamento desses conselhos. Estas condições são tanto de ordem estrutural (condições materiais e salariais) quanto de um bom referencial teórico e de adequada formação dos avaliadores. Por falta de uma **cultura avaliativa**, professores e diretores de escola, em geral, “não dominam os conceitos e técnicas de avaliação de desempenho. Isto significa que o tempo administrativo e os recursos devem ser

destinados à capacitação dos avaliadores” (LÜCK, 1998:102). Melhor seria formá-los a) de um lado, como **implementadores** de uma política pois a avaliação deve fazer parte de uma política de estado e, b) de outro, como **educadores**, pois a avaliação deve ter um caráter formativo. A avaliação institucional precisa ser bem planejada. Como sustenta o especialista em avaliação Heraldo Merelim Vianna, para avaliar é preciso teoria, planejamento e método: “A avaliação de um sistema educacional resulta de um conjunto de ações que não pode ser improvisado. A avaliação tem como infra-estrutura uma teoria, que serve de base para orientar a linha de desenvolvimento da investigação”(in BITAR, 1998:158).

Na década de 90 a avaliação institucional entrou definitivamente na **agenda educacional** brasileira. Através dela buscaram-se novos rumos, definindo melhor o perfil institucional e levando, tanto a escola estatal quanto a não-estatal e os sistemas de ensino, a repensarem o seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, o processo de avaliação institucional é profundamente formativo e vem atualmente desempenhando um destacado papel “pró-ativo e construtivo” (SOBRINHO-BALZAN, 1995:11) na reestruturação de universidades, escolas e sistemas de ensino. Através dela é possível compreender melhor os processos que produzem a instituição para poder melhorar a qualidade de seus serviços e produtos.

Contudo, apesar dela ser mais aceita hoje do que na década passada, a avaliação ainda provoca **ansiedades** em muitos avaliadores e, principalmente, nos avaliados. Como esse tema sempre foi associado à punição, ela ainda é vista, em muitos ambientes, como um processo ameaçador, como as “provas” de desempenho. A avaliação ainda não é considerada como um elemento fundamental de qualquer processo, como o planejamento, o referencial teórico e a metodologia, sobre os quais se pode falar sem meter medo em ninguém. Contudo, as reações negativas e as resistências à avaliação desaparecem quando se procura envolver a todos os interessados. Surpreendentemente a adesão a processos avaliativos pode ser muito grande. Pesquisa feita em 1996 sobre o Programa de Avaliação de Minas Gerais implantado em 1991 demonstrou alto grau de aceitação da avaliação institucional (sistêmica) por parte de professores, alunos, pais e comunidade: 92% consideraram o Programa “ótimo ou bom” e 78% concluíram que a comunidade escolar “aceitou bem” o Programa (Ana Lúcia Antunes e Maria Alba de Souza in BITAR, 1998: 32-33).

Um campo fértil de discussão atualmente é o da **concepção de avaliação** e dos **modelos avaliativos**. Já ficou muito clara a tese de que “avaliar não é medir”. É um bom começo. Não se pode mais confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar: “A medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor” (VIANNA, 1997:9). Na avaliação interagem diferentes variáveis. Existem muito fatores ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre na escola e que não estão diretamente ligados à ela, mas que devem ser considerados na avaliação “pois é da interação dessas variáveis que resulta o quadro final da avaliação, com diferentes elementos alternativos para a tomada de decisões e o estabelecimento de ações” (Heraldo Merelim Vianna in BITAR, 1998: 148).

Estabelecer uma **filosofia** que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação o processo avaliativo pode se transformar numa atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tanto os **objetivos** quanto o **planejamento** e os **métodos** a serem utilizados. Não basta definir inicialmente se a abordagem será qualitativa ou quantitativa, estabelecer um cronograma de atividades e seu correspondente orçamento.

Necessitamos de uma discussão sobre a concepção e o modelo ou modelos avaliativos a serem seguidos.

Por “modelo” de avaliação muitos entendem a própria concepção de avaliação. Outros chamam de modelo o tipo de abordagem (qualitativo, quantitativo etc). Empregamos aqui a palavra **modelo** para definir uma certa abordagem da avaliação que inclui estratégias e métodos, reservando a palavra **concepção** para os conceitos e categorias mais gerais da teoria ou paradigma da avaliação. Podemos falar, por exemplo, de uma **concepção emancipadora** (dialógica) ou **concepção burocrática** (punitiva e formal) da avaliação. Podemos falar de um **paradigma dialógico** (comunicativo, intersubjetivo) ou de um **paradigma instrumental** (de dominação) da avaliação.

Uma concepção de avaliação é uma filosofia adotada, um referencial teórico mais amplo, pelo qual se estabelecem os princípios que orientarão o processo avaliativo. Desde que os objetivos estejam claros, as formas e modelos se seguirão naturalmente. Aliás, ao definir um certo objetivo, estamos já definindo simultaneamente uma certa postura, uma certa filosofia educacional. Em todos os casos, como afirma Heraldo Merelim Vianna, “partimos do pressuposto de que a equipe de avaliação tenha uma **liderança forte**, disponha de **competência científica** e tenha um **assessoramento eficiente** na discussão de questões de grande significado metodológico” (Idem, p. 155).

Entendendo modelo como abordagem, no caso da avaliação de sistemas educacionais, podemos falar (BITAR, 1998:114-115): a) de um **modelo descritivo** (objetivando apresentar a situação de um determinado sistema); b) de um **modelo analítico** (que busca a explicação da situação apresentada); c) de um **modelo normativo** (onde a avaliação é baseada em critérios de desempenho estabelecidos pelos avaliadores, independentemente do contexto) e d) de um **modelo experimental** (onde a avaliação é entendida como um processo de pesquisa experimental). Heraldo Merelim Vianna no fala de uma **avaliação responsiva**, orientada para a coleta e registro de dados, provocada pela necessidade de informações mais confiáveis para a gestão do sistema) e de uma **avaliação iluminista**, preocupada com a “totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais” (VIANNA, 1997:25). Sendo esta última uma “avaliação holística”, ela pretende integrar as diversas formas e modelos de avaliação, assumindo as vantagens de todos eles.

Experiências de avaliação institucional foram feitas em diversos países e os resultados foram muito apreciados tanto pelos responsáveis diretos do sistema quanto pelas escolas. No livro organizado por Hélia de Freitas Bitar e outros (1998), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE) são apresentadas diversas experiências: a norte-americana, a chilena, a argentina e a inglesa. Apresentando a experiência inglesa, Caroline Gipps (p. 134) concluiu que a partir da avaliação nacional, os professores passaram a ter objetivos e expectativas muito mais claros em relação aos alunos e isso provavelmente influenciou, diz ela, na melhoria dos níveis do seu desempenho. Se não for para melhorar o desempenho dos trabalhadores em educação, das escolas e do sistema, a avaliação, por si mesma, não tem sentido. Repetindo o que disse Cipriano C. Luckesi, ela precisa melhorar o “ciclo de vida”, de pessoas e instituições envolvidas com o processo educativo.

2. Necessidade da avaliação institucional

A avaliação institucional dos sistemas de ensino tem características próprias e nem todas as metodologias utilizadas nas recentes experiências de avaliação institucional das universidades podem ser utilizadas por eles. Contudo, podemos nos

referenciar nessas experiências, pelo menos para discutir os **princípios** e as **concepções** de avaliação por elas utilizados. Dilvo I. Ristoff (in SOBRINHO-BALZAN, pp. 27-51), professor da Universidade Federal de Santa Catarina, analisando o “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (PAIUB), destacou a presença de 7 princípios articulados uns aos outros: 1º) **Globalidade**: não podemos absolutizar indicadores parciais; 2º) **Comparabilidade**: buscar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores; 3º) **Respeito à identidade institucional**: contemplar as características próprias de cada instituição; 4º) **Não-premiação ou castigo**: o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou de premiação; 5º) **Adesão voluntária**: que garante a legitimidade política da avaliação, porque o que se busca é uma cultura da avaliação; 6º) **Legitimidade** técnica garantida por uma metodologia adequada e 7º) **Continuidade** do processo de avaliação.

O objetivo da avaliação institucional é sempre, de um lado, externamente, a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e, de outro, internamente, a melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes. Por isso deve-se partir de um diagnóstico, do auto-retrato, do auto-conhecimento. Na experiência de avaliação institucional realizada entre 1985 e 1993 pela Universidade de Brasília (UnB) relatada pelos professores Isaura Belloni, José Angelo Belloni, Mariza Monteiro Borges e Dejana Tavares Sobral, a UnB teve como objetivo “a promoção da tomada de consciência sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as condições com as quais trabalhavam e os resultados obtidos nas diferentes ações” (in SOBRINHO-BALZAN, 1995:91). Como diz Genuíno Bordignon (1995: 401), da mesma universidade, a **avaliação institucional** constitui-se num “processo de auto-consciência institucional”, desvelando causas e determinantes de seus sucessos e de seus insucessos. As experiências da avaliação de organizações educativas do passado (e algumas do presente) não recomendam de forma alguma a avaliação classificatória por ser punitiva e burocrática.

Um estudo de Antônio Amorim (1992) sintetiza as principais experiências avaliativas, analisa criticamente os discursos vigentes em torno do assunto e propõe um conjunto de critérios básicos a serem considerados no processo de avaliação, como a autonomia, a democratização, a competência e a qualidade política. Na análise crítica dos discursos e das práticas avaliativas, à luz desses critérios, Antônio Amorim evidencia seis **concepções de avaliação**: emancipatória; produtivista; democrática; centralista; burocrática e quantitativista.

Para o autor, qualquer avaliação precisa se configurar em relação a algo, necessita de uma **referência**, um **projeto político-pedagógico**, o “projeto institucional”, segundo ele (AMORIM, 1992:5). É o horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido. A avaliação é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção de rumos de um certo modelo de universidade ou de escola, de um certo projeto político-pedagógico. Fica claro no livro de Amorim que o problema da avaliação é ainda polêmico e contraditório. A avaliação institucional de uma universidade, de uma escola ou de um sistema de ensino não é um processo técnico e neutro e não se dá sem conflitos. Nisso também concordam os organizadores de uma coletânea publicada pela Editora da Universidade de São Paulo (DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992), referindo-se especificamente à avaliação do ensino superior público. A avaliação “implica uma revolução profunda na maneira de entender o papel do Estado na gestão das instituições públicas, e o próprio papel dessas instituições em relação à sociedade”, afirmam Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (Idem, p.10).

Hoje, a temática da avaliação, embora seja uma tradição antiga no ambiente norte-americano, é relativamente nova no contexto europeu e latino-americano. Tendo por princípio a autonomia universitária, a avaliação da universidade era feita apenas pelos seus pares. Para Simon Schwartzman (Idem, pp. 24-25), a situação está mudando hoje em função de três **fatores básicos**: a crise financeira, a falência do modelo corporativista e a ampliação dos serviços prestados à sociedade. E conclui: "de uma forma ou de outra o sistema educacional brasileiro, particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos, e é melhor que ele se antecipe e tome seu destino em suas próprias mãos, antes que algum aventureiro o faça" (Idem, p. 25).

Para José Goldemberg, outro autor dessa coletânea, a avaliação institucional deve ser defendida por duas **razões básicas** (Idem, p. 91): porque é "um instrumento necessário para promover a melhoria do ensino" e porque é uma "exigência de uma sociedade democrática, na qual as instituições públicas precisam prestar contas à sociedade do uso que fazem dos recursos que recebem e do seu desempenho no cumprimento das funções para as quais foram criadas". Segundo ele, em todos os lugares nos quais se tentou introduzir a avaliação, isso "gerou fortes resistências", embora, na universidade, a avaliação seja feita rotineiramente através de concursos, numa espécie de "auto-avaliação". A resistência é maior quando a avaliação é feita por avaliadores externos. Os consultores contratados para esse trabalho são geralmente recebidos com hostilidade.

Diante disso, Goldemberg propõe que a avaliação seja baseada em **dados objetivos** para que os dirigentes superem a visão personalista e impressionista e possam exercer suas funções com um mínimo de eficiência e de justiça. E conclui: "indicadores gerais de desempenho constituem um elemento essencial para promover a transparência que se exige de uma gestão democrática" (Idem, p. 102). A proposta de Goldemberg é que essas informações sejam tornadas públicas. Mas não basta que sejam publicadas e divulgadas. É necessário que sejam utilizadas. O **caráter público da avaliação** é fundamental para uma avaliação democrática: o acesso generalizado aos resultados do processo de avaliação retira dela qualquer caráter de instrumento de controle. Tornar públicas as informações sobre o desempenho dos sistemas escolares, contribui, como afirma Jacobo Waisefilz (1993:6) "para a melhoria da qualidade e excelência das instituições escolares". A ampla divulgação dos resultados da avaliação institucional é imprescindível para que se possa prestar contas à sociedade dos recursos utilizados em seu nome.

Para a professora Eunice R. Durham (Idem, p. 202), os processos de avaliação surgem nesse contexto como resposta a uma **dupla necessidade**: 1ª) do Estado, no sentido de orientar os financiamentos e canalizar as pressões que recebe da sociedade; 2ª) das próprias universidades e das escolas, no sentido de evitar o perigo de se mostrarem incapazes de responder a essas pressões e se tornarem assim instituições obsoletas. E conclui: "a avaliação não é portanto nem um modismo, nem uma simples manifestação do autoritarismo do Estado. É um processo que, se utilizado com os necessários controles democráticos, pode cumprir duas funções: impedir o rígido planejamento burocrático (...) e possibilitar o estabelecimento de uma política que permita compatibilizar as pressões externas com o espaço de autonomia e crítica que lhe é próprio".

Se os critérios da avaliação institucional forem presididos pelo princípio da autonomia, é forçoso concluir que não pode haver uma única forma de avaliar. A avaliação respeitará a **diversidade** e **heterogeneidade** que caracteriza a universidade, a escola e o trabalho docente. A avaliação institucional deve ser descentralizada e

diversificada. Há múltiplas formas de avaliação. Não devem existir critérios uniformes e uniformizadores. Deve ser tanto interna quanto externa, tanto individual quanto coletiva. A **multiplicação de formas de avaliação** - setoriais e globais, internas e externas, quantitativas e qualitativas, da extensão, do ensino, da pesquisa, da administração etc. - pode favorecer a democratização do processo.

- Como está sendo realizada a avaliação institucional hoje?

Evidentemente ela varia de instituição para instituição, mas todas têm uma preocupação em comum: reunir inicialmente uma grande quantidade de informações, dados referentes aos indicadores educacionais, demográficos ou referentes à produção técnico-científica, custo-aluno, projeto político-pedagógico etc. para subsidiar a avaliação. A **avaliação do desempenho** de uma instituição supõe que existam condições prévias em relação às quais o desempenho poder ser melhor ou pior. Por isso, a preocupação central - principalmente dos docentes - é que ela não seja punitiva, burocrática ou puramente quantitativista. Para reorientar os rumos da universidade brasileira, ela deve fazer referência a um certo **padrão institucional** a ser atingido, deve ser múltipla, permanente e em processo. Ela deve captar aqueles pontos mais frágeis do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional face a seus compromissos sociais.

- O que tem a ver a avaliação institucional com a **avaliação do rendimento escolar**?

Como podemos observar na *Proposta de avaliação institucional* da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, não se pode separar a avaliação institucional da avaliação escolar. Esta posição também é defendida pelo educador Genuino Bordignon (1995:404). Para ele, “não faz sentido dicotomizar, ou tratar separadamente, avaliação institucional e avaliação do rendimento escolar. Considerada a missão institucional da escola, a avaliação passa a ser o diagnóstico das causas determinantes dos resultados, situados no contexto institucional, que abrange fatores internos e externos”. Ele apresenta uma “proposta de avaliação da escola” partindo da resposta às seguintes perguntas: 1ª) **o que avaliar?** (contexto, condições internas, projeto pedagógico e atores); 2ª) **Por que e para que avaliar?** 3ª) **Como avaliar?** 4ª) **Quanto avaliar?** 5ª) **Quem avalia?** Poderíamos acrescentar a estas, outras questões: quando avaliar? A partir de que critérios? Que padrões utilizar? Quem define esse critérios e padrões?

A avaliação classificatória, tanto a institucional quanto a da aprendizagem, nada transforma. Para ser transformadora a avaliação deve “resgatar sua função diagnóstica”, sustenta Cipriano Luckesi. “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1995:43). Concretamente, no caso da **avaliação da aprendizagem**, a avaliação “deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que prosa avançar no seu processo de aprendizagem” (Idem, p. 81).

Segundo Bordignon (1995:404) a avaliação institucional “assume importância fundamental no planejamento e gestão de organizações educacionais”. Para que a avaliação institucional atinja esses objetivos ele apresenta os seguintes **pressupostos**: 1º) a avaliação deve ser considerada como um **processo crítico e dialógico** que se opera através da negociação entre atores, dando espaço para a “pluralidade de vozes”; 2º) deve buscar **atribuir valores a meios e processos** (não a pessoas) e não se constituir em tribunal de julgamento, “superando a atual prática autoritária”; 3º) para alcançar os

objetivos institucionais (a qualidade do ensino e a educação cidadã); 4^o) frente a um **referencial de qualidade** (para a crítica da realidade); 5^o) cumprir **função diagnóstica** (não classificatória), que “requer a identificação das causas”; 6^o) para **promover mudanças** na realidade (processo decisório); 7^o) e promover a **cultura do sucesso institucional**.

3. Como realizar a avaliação institucional

Não há dúvida, as avaliações sempre provocam **polêmicas**, como vimos Elas causam insegurança em todos os avaliados, sejam eles pessoas ou instituições. Mesmo assim, hoje já não se questiona tanto a validade ou não da avaliação, isto é, se ela deve ou não deve ser feita. O princípio da avaliação vem sendo aceito como o da democratização e da autonomia, mesmo que encontre ainda algumas resistências. O que se apresenta hoje como **problema**, é saber **como realizá-la**. Não se discute se a avaliação deve ou não ser efetuada, mas como deve se processar e como romper as resistências que ela desencadeia. Nesse contexto é que estão se multiplicando os **estudos, seminários e publicações** sobre o tema, bem como **experiências concretas** em quase todo o País.

Há alguns anos atrás, Pedro Demo, numa pequena mas instigante obra (DEMO, 1987), distinguia a "qualidade formal" da "qualidade política" na avaliação dos programas de políticas sociais e abria caminho para a crítica da educação popular e da pesquisa participante. Ele foi um dos pioneiros a discutir a questão da avaliação e foi um dos assessores de Darcy Ribeiro que insistiu que ela tivesse maior peso na nova LDB. Para se iniciar um processo avaliativo de caráter institucional é preciso conceber um projeto com **finalidades** bem definidas. Em princípio a avaliação institucional tem por escopo repensar a instituição, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços que ela presta à população beneficiária e o fortalecimento de seu compromisso social (no caso de instituições educacionais). Trata-se de um processo de autocritica envolvendo todos os segmentos da instituição. A avaliação institucional deve chegar não apenas a aprofundar o conhecimento da instituição, a análise de seu **projeto, perfil e percurso**, mas também deve propor mudanças.

Definido o referencial teórico do processo avaliativo, o passo seguinte é estabelecer a **metodologia** a ser utilizada. Com base no **princípio da participação** na avaliação, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul definiu cinco **estratégias de ação** que me parecem um bom procedimento metodológico (Ver o site da UFRGS na Internet: <www.ufrgs.br>): a) **sensibilização**, que compreende o conjunto de atividades de discussão do próprio processo de avaliação; b) **diagnóstico**, que compreende o conhecimento mais completo possível da instituição; c) **avaliação interna**, que envolve a análise do diagnóstico e a auto-avaliação e considerada como estratégia central do processo; d) **avaliação externa**, considerada como a estratégia de ação balizadora das análises auto-avaliativas; e) **reavaliação**, que se constitui na prática permanente da avaliação, portanto, a criação de uma cultura institucional da avaliação. Para o cumprimento destas cinco estratégias de participação, a UFRGS, respectivamente: a) criou uma equipe de representantes da comunidade que discutiu o projeto e o marco teórico e elaborou o cronograma; b) discutiu o projeto em reuniões plenárias e identificou os principais desafios institucionais com base nos diagnósticos de cada unidade; c) com base nos dados quantitativos do diagnóstico geral cada curso realizou sua auto-avaliação; d) avaliadores externos consultaram a comunidade: usuários, sindicatos, administradores, ex-alunos,

elaborando parecer discutido com ela; e) os núcleos de avaliação coordenam planos de ação de melhoria da qualidade de seus cursos.

É claro que no caso da avaliação institucional de um sistema de ensino esta metodologia precisa ser adaptada. Mas, parece-me que os princípios e a lógica desse processo que vai da discussão de um projeto, passando pelo diagnóstico (interno e externo) para se chegar aos planos de ação concretos de melhoria, devem ser mantidos. É o que está fazendo, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro através de sua Assessoria de Avaliação Institucional. Segundo a assessora Profa. Maria José Lindgren Alves, o cultivo de uma mentalidade avaliativa é “parte integrante do planejamento educacional que vise a previsão e revisão de um trabalho sem desperdícios de recursos humanos e materiais, que aproveite ao máximo as potencialidades de todos os envolvidos na tarefa educativa” (ALVES, 1999:10).

A avaliação numa concepção burocrática da escola sempre teve caráter disciplinar, punitivo. Ao contrário, numa **concepção dialógica e cidadã** (ROMÃO, 1998) o ato de avaliar é dialógico: a) **internamente**, na medida em que a escola que é capaz de estabelecer o seu projeto político-pedagógico também será capaz de avaliar se está, ou não, atingindo seus objetivos e b) **externamente**, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria da Educação.

Sobre a **avaliação de desempenho de pessoal**, que faz parte da avaliação institucional, uma experiência bem sucedida, foi realizada pela Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, coordenada por José Eustáquio Romão, na gestão 1984/1988. Essa avaliação estava prevista da Carreira do Magistério. Romão dizia que não fazia sentido fazer uma avaliação para saber se o “sistema funciona”. Tem sentido se a avaliação de desempenho pessoal interessa aos “avaliados”. A Carreira do Magistério previa a “promoção horizontal” por tempo de serviço, acelerada por avaliação de desempenho, e a “promoção vertical” por titulação. Para a prova de avaliação de desempenho foram atribuídos 100 pontos: 50 a partir de dados objetivos indicados pela assiduidade, pontualidade etc. e 50 atribuídos por avaliadores externos também baseados em quesitos objetivos, que podiam variar de escola por escola, como liderança, participação etc. Para ser aprovado o candidato devia atingir 70 pontos. Essa prova de avaliação de desempenho pessoal não era obrigatória. Só fazia a prova quem quisesse, para acelerar sua “promoção horizontal” e o nome dos candidatos não aprovados não era divulgada para não constrangê-los. A experiência de Juiz de Fora foi um sucesso.

4. Condições da avaliação institucional

Como não se pode separar a avaliação institucional da avaliação do desempenho escolar, também não se pode segmentar a avaliação de um nível de ensino sem considerar o todo do sistema educacional. A avaliação da universidade, por exemplo, deve ser feita também em função dos serviços que está prestando à educação básica.

Desde os estudos e propostas para a universidade brasileira realizados por Florestan Fernandes (FERNANDES, 1969) e Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1975), a pergunta fundamental continua a mesma: que perfil construir para uma universidade localizada num país com tantas desigualdades sociais como o nosso? Dentro dessa nossa América Latina, embora tenhamos as mesmas instituições universitárias com as mesmas finalidades, vivemos realidades diferentes das dos países mais desenvolvidos. Então, qual seria a vocação - com todo o peso histórico que essa palavra carrega - da nossa

universidade, para que ela possa ser, entre nós, igual ou superior às universidades desses países?

Não é possível enfrentar esse desafio sem uma mudança da mentalidade - predominantemente elitista - que presidiu a construção da universidade brasileira e tentando apenas "competir" com universidades estrangeiras. E não se trata também de construir um único modelo de universidade. A pluralidade de projetos é a garantia da criatividade e da qualidade. Mas se trata, sobretudo, de envolver a universidade com os desafios de nosso País. Entre eles, o mais grave é certamente, o nosso **atraso educacional** constatado no artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 (alterado pela Emenda Constitucional no. 14/96) que reafirmou a necessidade premente de "universalizar o ensino fundamental" e de "eliminar o analfabetismo".

Diante do atraso educacional em que nos encontramos, cresce a **responsabilidade da universidade** de engajar-se num movimento de universalização da educação básica. Em muitas regiões, a universidade está por demais voltada sobre si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia justamente buscar saídas dessa sua crise na educação básica para todos.

Nesse sentido, muitos seriam os **serviços** que ela poderia prestar, seja ela estatal, privada ou comunitária:

1º rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento bio-psíquico da criança e do adolescente;

2º oferecer programas permanentes de recapacitação do magistério;

3º assessorar o planejamento dos órgãos responsáveis pela educação básica e das escolas;

4º produzir materiais didáticos e instrucionais;

5º desenvolver centros de documentação e informação e difundir materiais didático-pedagógicos;

6º definir e experimentar experiências e modelos de educação formal;

7º desenvolver atividades de cultura e extensão universitária.

Com base na experiência vivida, na reflexão sobre ela, na literatura consultada e mencionada na bibliografia e nos debates de que temos participado, alguns ensinamentos podemos tirar. O processo de reestruturação das instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, pode ser **burocrático** ou **emancipatório**. O primeiro é quantitativista e visa a punir os que não se enquadram na burocratização. Para que um processo de avaliação e reestruturação institucional seja emancipatório, deve preencher algumas **pré-condições**:

1ª Qualquer avaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma **referência**, de um projeto, que possa ser tomado como padrão. A avaliação é um mecanismo para implantar ou favorecer um dado modelo ou projeto político-pedagógico de escola ou universidade. Não é um processo puramente técnico, neutro.

2ª O fim da avaliação é a qualificação de pessoas e instituições e se traduz pela **melhoria da qualidade dos serviços prestados**. Essa qualidade é, ao mesmo tempo, técnica (eficiência e produtividade), política (relações de poder) e pedagógica (relações de ensino-aprendizagem e relações humanas).

3ª Deve ser **múltipla, permanente e em processo**. Portanto, supõe discussão, identificação de diferentes orientações, grupos etc que vão ajudar a instituição a conviver com as diferenças.

4ª Avaliação de desempenho supõe que existam **condições prévias de desempenho** em relação às quais o desempenho pode ser melhor ou pior.

5ª Uma **instituição pública** deve ser avaliada sobretudo em função da grandeza e da qualidade da interação entre ela e a comunidade.

6ª A **auto-avaliação** é necessária, mas insuficiente. Nas instituições brasileiras de ensino os professores avaliam rotineiramente seus alunos. Não são avaliados por eles e nem pelos seus pares.

7ª É impossível administrar uma instituição de ensino com eficiência, justiça e responsabilidade sem um conjunto de **informações objetivas confiáveis**, que oferece a todos – administração, departamentos, docentes, alunos, funcionários, pais, comunidade - uma visão abrangente das peculiaridades de cada instituição. Todas as informações devem ser tornadas públicas, devem ser publicadas. E mais: devem ser usadas.

8ª A avaliação institucional deve captar os **pontos mais problemáticos** do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional face a seus compromissos sociais.

Em síntese: a avaliação é necessária, deve ser multiforme, articulada com um conjunto de ações na busca da qualidade e deve ser um "*processo formativo*", como sustenta José Dias Sobrinho (SOBRINHO, 1995) e, por isso, ela não pode restringir-se "a procedimentos de testagem do rendimento dos alunos" (SOUSA, 1995).

A avaliação do ensino fundamental em âmbito nacional, chamada pelo MEC a partir de 1991 de "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica" (SAEB), certamente vem prestando um bom serviço, permitindo o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos nas diversas disciplinas, fornecendo dados mais confiáveis a gestores e administradores da educação. Mas não atende a todos os requisitos de uma avaliação institucional e nem escolar. Buscando apenas traçar os perfis de professores e alunos das escolas, avaliando o "rendimento do sistema" pode assumir, se for tomada isoladamente, uma feição "burocrática e reducionista da avaliação tradicional (...) para medir a eficiência da máquina... 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, seja do conhecimento e suas manifestações, seja da aprendizagem dos alunos" (BORDIGNON, 1995:403).

A testagem nacional proposta pelo MEC através do exame final - tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental e médio - deve ser considerada apenas como uma ação entre outras e que pode ter um grande inconveniente, como sustenta ainda Sandra Zákia Sousa (1995): ele vai medir um saber que não é o das camadas populares, um saber, portanto, desvinculado da cultura de origem dos alunos e favorecendo a seletividade social. As escolas vão acabar sendo divididas entre "fracas" e "fortes" e fatalmente essa testagem vai privilegiar as escolas já privilegiadas, fortalecendo os chamados "centros de excelência".

No nosso entender, o objetivo último da avaliação institucional é o de identificar cada vez mais a escola e a universidade com a sociedade brasileira a fim de que a cultura e o conhecimento técnico-científico tornem-se bens de qualidade possuídos por todos e para que tenhamos, de fato, escolas comprometidas com a formação de cidadãos e cidadãs. A avaliação institucional não pode reduzir-se a um processo técnico por que ela deve estar inserida num projeto de educação e de sociedade, um projeto político-pedagógico. Por isso, ela é essencialmente uma questão política. Como sustenta Celso dos Santos Vasconcellos (1998), na perspectiva de uma "práxis transformadora" a avaliação deve ser considerada como um "compromisso com a aprendizagem de todos" e "compromisso com a mudança institucional".

Porque a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do **projeto político-pedagógico** da escola. Discutir um referencial para esse projeto é essencial. Nesse contexto pode-se falar com Habermas (GARCIA, 1999), em dois tipos de racionalidade que fundamentam o paradigma do projeto político da escola: uma **racionalidade instrumental** (de dominação) e uma **racionalidade comunicativa** (intersubjetiva).

O tema da avaliação está pondo em relevo não apenas os modelos de escola e as políticas educacionais, mas também o tipo de racionalidade que as fundamenta. A “razão instrumental” que tem mais intensivamente fundamentado nosso quefazer pedagógico na escola e que estrutura as nossas relações no interior dela, conduz a uma escola burocrática e rotineira. Mas é no encontro de sujeitos que se constrói um projeto. A intersubjetividade (Habermas) e o diálogo (Paulo Freire) são essenciais não apenas para o necessário entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da escola. A razão instrumental na escola não reduz apenas o campo de compreensão da tarefa educativa, mas da própria compreensão da vida.

Um modelo comunicativo da escola a ser construído como escopo da avaliação institucional emancipatória, deve facilitar a função social da escola como “serviço público” e como formadora do cidadão e da cidadã. A busca do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar a verdade, coletivamente, não elimina a conflitorialidade. A busca de consensos não elimina o dissenso. A finalidade do diálogo e da integração social não é se chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da ação comunicativa e pedagógica. A escola é um sistema, mas é também um mundo vivido. Ela pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico vivido - como no paradigma burocrático, necessariamente patológico - ou pode descolonizar esse vivido e viver plenamente a conflitorialidade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações... enfim, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã. Não é outro o escopo de uma avaliação institucional do sistema educativo. Só assim ela será realmente necessária.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria José Lindgren e equipe. **Proposta inicial de assessoria de avaliação institucional**. SEED-RJ, ASSAVI, 1999 (mimeo).

AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo, Cortez, 1992.

BITAR, Hélia de Freitas e outros. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo, FDE, 1998 (Série “Idéias”, no. 30).

BORDIGNON, Genuino. “Avaliação na gestão das organizações educacionais”. In Revista **Ensaio**, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol 3, Out/Dez., 1995, pp. 401-410.

COSTA, Messias. **O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países**. São Paulo, Loyola, 1990.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo, Cortez, 1987.

----- **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, Papirus, 1996.

DURHAM, Eunice R. e Simon SCHWARTZMAN (orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo, EDUSP, 1992.

GARCIA, Bianco Zalmora. **A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da Teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A universidade: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1969.

FIRME, Thereza Penna. "Mitos na avaliação: diz-se que". In Revista **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 2, out./dez. 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1994.

LAPA, Jair dos Santos e Cláudio Cordeiro Neiva. "Avaliação em educação: comentários sobre desempenho e qualidade". In: Revista **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 4, n. 12, pp. 213-236, jul/set., 1996.

LÜCK, Heloísa, Katia Siqueira de Freitas, Robert Cirling e Sherry Keith. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998, 7ª edição.

LÜDKE, Menga e Lélia Mediano (orgs.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas, Papirus, 1992.

MEC/SESU. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)**. Brasília, MEC/SESU, 1994.

PRADO DE SOUZA, Clariza (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, Papirus, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo, IPF/Cortez, 1998.

SANT'ANNA, Ilza. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, Vozes, 1995.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

SILVA, Céres Santos da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis, Vozes, 1992.

SOBRINHO, José Dias. "Avaliação das universidades". In: **Folha de São Paulo**, 2 de fevereiro de 1995.

----- e Newton César Balzan (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 1995.

SOUZA, Paulo Renato. "Um exame necessário". In: **Folha de São Paulo**, 26 de março de 1995, p. 3.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. "Para que avaliar". In: **Folha de São Paulo**, 8 de abril de 1995.

-----, "Avaliação escolar: constatações e perspectivas". In: **Revista de Educação AEC**, ano 24, no. 94, jan/março de 1995a, pp. 59-66.

-----, "Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional". In Dalila Andrade Oliveira (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Vozes, 1997, pp. 264-283.

UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). **Informe Avaliação Institucional: retrospectiva dos principais resultados**. Ilhéus, UESC, 1999 (texto de Agenor Gasparetto).

UFPb (Universidade Federal da Paraíba). Comissão de Avaliação Institucional do Ensino de Graduação. **Sucessos e insucessos na vida acadêmica**. Série Avaliação Acadêmica, 4º fascículo. João Pessoa, UFPb, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Libertad, 9ª ed., 1992.

----- . **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo, Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. “Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos”. In: Revista **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, no. 16, jul-dez, 1997, pp. 5-35.

WAISELFISZ, Jacobo. “Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas”. In Revista **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vo.1, no.1, out/dez. 1993, pp. 5-22.