

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ANALISANDO UM MODELO DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
NO SISTEMA DE ENSINO NAVAL

Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar

2006



UFRJ

ANALISANDO UM MODELO DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
NO SISTEMA DE ENSINO NAVAL

Natália Moraes Corrêa Borges de Aguiar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Canen

Rio de Janeiro

Março, 2006

Aguiar, Natália Morais Corrêa Borges de

Analisando um modelo de avaliação: um estudo de caso no Sistema de Ensino Naval/ Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar. Rio de Janeiro: UFRJ/ FAGEDUC/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

xii, 178f.: il; 31 cm.

Orientadora: Ana Canen

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FAGEDUC/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

Referências Bibliográficas: f. 167-173.

1. Introdução. 2. Discutindo a avaliação e suas tensões. 3. Analisando o modelo de avaliação do Sistema de Ensino Naval. 4. Conclusões. I. Canen, Ana. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação e Educação. III. Título.

Ao meu marido, companheiro e amigo
de todas as horas, e
À Thaís e Luísa, filhas amadas, por me
compreenderem e me apoiarem nos
momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar sempre o meu caminho, me abençoando com tantas graças.

Aos meus pais Francisco e Conceição pela educação, princípios e valores transmitidos no decorrer de minha vida, que me fizeram ser a pessoa que sou.

Ao meu marido e filhas pela compreensão e apoio que me deram nessa importante caminhada.

À Professora Dr^a Ana Canen, pela orientação atenciosa e segura na construção da pesquisa, conduzindo-me de maneira carinhosa até os resultados alcançados.

Aos Professores: Dr^a Tereza Penna Firme, Dr^a Libânia Nacif Xavier e Dr. Reuber Gerbassi Scofano pela participação na banca de defesa.

À professora Dr^a Speranza França da Matta, pelas sugestões e ensinamentos que contribuíram sobremaneira para essa dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação pelas lições e experiências transmitidas no curso.

Aos colegas da turma 2004 pelo companheirismo nos momentos em que estivemos juntos.

À Marinha do Brasil pela oportunidade de realizar o tão sonhado curso.

Ao Vice-Almirante José Antonio de Castro Leal, pelo interesse e atenção dispensados na fase inicial de minha pesquisa.

Ao Vice-Almirante Lucio Franco de Sá Fernandes, Diretor de Ensino da Marinha, pela atenção e apoio que me concedeu no decorrer do curso.

À amiga Regina Marinato pela orientação segura, atenciosa e leal e pela torcida e incentivo em todo percurso.

Às CF (T) Regina Lúcia P. Flores e CC (T) Cássia Sant'Anna da Silva Dias pela prestimosa colaboração na realização da pesquisa de campo e pelo carinho demonstrados.

Às Oficiais pedagogas da Escola Naval e Centro de Instrução Almirante Wandenkolk que colaboraram como sujeitos dessa pesquisa.

À todos os que se preocuparam comigo e torceram por mim para que o curso fosse realizado com sucesso.

*Ensino porque busco, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

(1996)

RESUMO

ANALISANDO UM MODELO DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE ENSINO NAVAL

Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Canen

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta pesquisa teve como propósito resgatar a discussão da avaliação institucional, dos paradigmas e modelos de avaliação existentes e analisar propostas e alternativas para se avaliar uma instituição educacional, contextualizando histórica e politicamente a avaliação institucional no Brasil e no exterior e levando-se em consideração, a partir do olhar teórico do multiculturalismo, a pluralidade cultural inerente às identidades institucionais e suas finalidades educacionais. O objeto pesquisado consistiu na análise de uma metodologia de avaliação recém-implantada na Marinha, entendida em sua especificidade cultural. Duas Organizações Militares de Ensino fizeram parte da análise, onde foram coletados os dados através de entrevistas e de observações realizadas durante o Período de Realização de Avaliação Externa (PRAE), acompanhando a Comissão de Avaliação do SEN (CAS). Ao traçarmos um paralelo entre as intenções da avaliação proposta pela Marinha e as expressas na avaliação oficial realizada pelo Ministério da Educação (MEC) nas Instituições de Ensino Superior (IES), através do SINAES, buscamos problematizar as duas práticas avaliativas, desmistificando e superando as dicotomias e refletindo sobre as tensões que permeiam o ato de avaliar, verificando potenciais nelas contidas para avançar em uma avaliação transformadora. Os dados indicaram tensões entre modelos de avaliação por produtos e aqueles valorizadores de processos que, uma vez trabalhados de forma não-dicotômica, podem representar avanços para processos de avaliação institucional.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Sistema de Ensino Naval; avaliação por negociação; perspectiva multicultural; respeito à identidade institucional; SINAES.

Rio de Janeiro

Março, 2006

ABSTRACT

ANALYZING A MODEL OF EVALUATION: A STUDY OF CASE IN THE NAVAL EDUCATION SYSTEM

Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Canen

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

The present study aimed to discuss institutional evaluation, its paradigms and existing evaluation models, historically contextualizing those in international and Brazilian thought and evaluation practices and policies. It sought to analyze the proposed alternatives to evaluate an educational institution, taken as a case study, building on a multicultural approach that takes into account the plural institutional identities and their education purposes. The focus was the analysis of an evaluation methodology recently implanted in the Navy, understood as a specific cultural institutional identity. Two Military Organizations of Teaching were part of the analysis, and data were collected through interviews and participant observation accomplished during the Period of Accomplishment of External Evaluation (PRAE), by accompanying the Commission of Evaluation of SEN (CAS). We draw a parallel between the intentions of the evaluation proposed by the Navy and those expressed in the official evaluation proposed by the Ministry of Education (MEC) for the Institutions of Higher education (IES), through the Law of the SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). We highlight challenges in both evaluative practices, trying to unveil their myths as well as to overcome dichotomies, seeking to multiculturally interpret the tensions that permeate the action of evaluating, so as to pinpoint their potentials and move forward towards a transformative evaluation. Data indicated tensions between evaluation models turned towards measurement of products and those that value internal processes which, once worked out in a non-dychotomic perspective, could arguably improve institutional evaluation processes.

Kew-words: Institutional evaluation; Naval education system; evaluation for negotiation; perspective multicultural; the respect to the institutional identity; SINAES.

Rio de Janeiro
Março, 2006

SUMÁRIO

Dedicatória

Agradecimento

Resumo

Abstract

Lista de Quadros

Lista de Abreviaturas e Siglas

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA | 15 |
| 1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE ESTUDO | 17 |
| 1.3 OBJETIVOS | 18 |
| 1.4 REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 22 |
| | |
| 2 DISCUTINDO A AVALIAÇÃO E SUAS TENSÕES | 25 |
| 2.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO | 25 |
| 2.2 AVALIAÇÃO E SUAS GERAÇÕES: RESGATE HISTÓRICO | 37 |
| 2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ÂMBITO NACIONAL ATÉ 2002 | 49 |
| 2.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ÂMBITO NACIONAL NO GOVERNO LULA (2002 ATÉ O PRESENTE) | 63 |
| 2.4.1 O SINAES | 64 |
| 2.4.2 Questionamentos ao SINAES | 75 |

| | |
|--|------------|
| 3 ANALISANDO O MODELO DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL | 79 |
| 3.1 PANORAMA GERAL DA AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO NAVAL | 79 |
| 3.2 ANÁLISE DO MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL: COMPARANDO O MODELO ANTIGO E ATUAL – INTENÇÕES | 81 |
| 3.3 SIGNIFICADOS DO DISCURSO AVALIATIVO DA PROPOSTA EM ANÁLISE | 115 |
| 3.4 IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DAS INTENÇÕES AVALIATIVAS CONTIDAS NO MANUAL EM TERMOS DE SUA APLICAÇÃO EM DUAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO DA MARINHA | 117 |
| 3.4.1 – Análise das falas das entrevistas realizadas | 118 |
| 3.4.2 – Observações/Participações: Avaliações Interna e Externa da Escola Naval (EN) e do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW) | 137 |
| 3.5 – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DADOS DA PESQUISA | 155 |
| 4 CONCLUSÕES | 160 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 167 |
| ANEXOS | 174 |
| Anexo I – Guia de Entrevista Semi-Estruturada para a DEnsM | |
| Anexo II - Guia de Entrevista Semi-Estruturada para EN/CIAW | |

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Comparação entre os princípios do SINAES e os princípios da GECON na Marinha, a partir da leitura do Manual de Avaliação do SEN

Quadro II – Abrangência da Avaliação – Síntese feita a partir dos Roteiros de Avaliação originais do Manual de Avaliação da Marinha - Dimensão Corpo Docente

Quadro III – Abrangência da Avaliação – Síntese feita a partir dos Roteiros de Avaliação originais do Manual de Avaliação da Marinha – Dimensão Corpo Docente

Quadro IV – Abrangência da Avaliação – Síntese feita a partir dos Roteiros de Avaliação originais do Manual de Avaliação da Marinha – Dimensão Organização Didático-Pedagógica

Quadro V - Abrangência da Avaliação – Síntese feita a partir dos Roteiros de Avaliação originais do Manual de Avaliação da Marinha – Dimensão Pós-Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABMES | Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CAAML | Centro de Instrução e Adestramento Almirante “Marques de Leão” |
| CAC | Comissão de Avaliação de Cursos |
| CAS | Comissão de Avaliação do SEN |
| CIAA | Centro de Instrução Almirante Alexandrino |
| CIAAN | Centro de Instrução e Adestramento Aeronaval |
| CIAMA | Centro de Instrução e Adestramento Almirante Áttila Monteiro Aché |
| CIAW | Centro de Instrução Almirante Wandenkolk |
| CN | Colégio Naval |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPesFN | Comando do Pessoal de Fuzileiros Navais |
| DEnsM | Diretoria de Ensino da Marinha |
| DHN | Diretoria de Hidrografia e Navegação |
| EAM | Escola de Aprendizes Marinheiros |
| EN | Escola Naval |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| ENEN | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GECON | Gestão Contemporânea |
| GQT | Gestão pela Qualidade Total |

| | |
|---------|--|
| IAM | Inspeção Administrativo-Militar |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MB | Marinha do Brasil |
| MEC | Ministério da Educação |
| OM | Organização Militar |
| PAIUB | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PRAE | Período de Realização de Avaliação Externa |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RAInt. | Relatório de Avaliação Interna |
| RAExt. | Relatório de Avaliação Externa |
| RAVSEN | Relatório de Avaliação do Sistema de Ensino Naval |
| RotA | Roteiro para avaliação (específico por OM) |
| RTTP | Relação de Tarefas Técnico-Profissionais |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SAVSEN | Sistemática de Avaliação do Sistema de Ensino Naval |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SEN | Sistema de Ensino Naval |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SOEP | Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| VISAPED | Visita de Apoio Técnico-Pedagógico |
| VISITEC | Visita Técnico-Pedagógica |

1 INTRODUÇÃO

No campo da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos: alunos, professores, métodos de ensino, currículo, equipamentos e recursos de ensino, disciplina, programa, curso, projetos, gestões, estabelecimentos e instituições de ensino, políticas educacionais, sistemas de ensino, enfim, toda uma gama de fatores intervenientes do processo de educar.

A avaliação é alvo de freqüentes debates dentro e fora de estabelecimentos de ensino. Através dela, verificamos avanços e entraves para intervir, problematizar, interferir e redefinir caminhos e rumos a serem percorridos pelos docentes, discentes, pelo curso ou instituição avaliada. Demo (2002) ressalta que “o processo de avaliação não diz respeito somente ao ensino, nem pode ser reduzido apenas a técnicas”, pois a avaliação é um processo intencional e que se aplica a qualquer prática. Para o autor, refletir é também avaliar, e avaliar é planejar, estabelecer objetivos etc. Na vida estamos constantemente nos avaliando e sendo avaliados, fazendo balanços das coisas boas e ruins e procurando soluções para melhorar cada vez mais.

Reconhecendo a importância do posicionamento político do avaliador e ciente de que o processo de avaliação não é neutro, é político, consideramos fundamental definirmos o conceito que temos de avaliação. Compactuamos com o conceito de Luckesi (1995, p.69) que entende avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Nesse sentido, avaliar é um processo amplo que envolve a construção de instrumentos adequados, análise dos dados coletados e discussões sobre as ações decorrentes da avaliação com vistas à mudança de rumo.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho teve como propósito resgatar a discussão da avaliação institucional, refletindo sobre os paradigmas e modelos de avaliação existentes e analisar propostas e alternativas para se avaliar uma instituição educacional, levando-se em consideração sua identidade e suas finalidades educacionais. Mais especificamente, buscou refletir, no confronto entre o documento que regula o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o manual de avaliação do Sistema de Ensino Naval (SEN) e autores que compõem o quadro teórico da pesquisa, sobre as tensões que a avaliação sofre.

Podemos afirmar que o estudo teve uma dupla relevância, social e acadêmica, pois, além da avaliação ser um campo polêmico e candente, que desperta o interesse de muitos por ser de grande importância para a Educação Brasileira, também representa uma preocupação para a Marinha do Brasil.

A Marinha possui um amplo sistema de ensino, responsável pela seleção, formação, especialização e aperfeiçoamento do seu pessoal. A Instituição, através dos diversos cursos oferecidos em organizações militares de ensino espalhadas por todo o território nacional, tem uma oportunidade ímpar de acompanhar a formação e o desempenho posterior a essa formação de seus ex-alunos, através de um sistema de avaliação, oportunizando o “feedback” da qualidade do ensino para a Administração Naval.

Trabalhando na instituição militar há mais de dez anos, como oficial do quadro técnico, formada em pedagogia e atuando nos Serviços de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do Colégio Naval (CN) e do Centro de Instrução e Adestramento Almirante Átila Monteiro Aché (CIAMA), constatamos o interesse que a Marinha tem em avaliar o ensino que oferece, através das avaliações realizadas, buscando seu constante aperfeiçoamento no intuito de bem formar seu

pessoal para o serviço militar-naval. A oportunidade de realizar o estudo de caso, trazendo as experiências vividas com a aplicação da metodologia de avaliação anterior, para analisar comparativamente a metodologia recém-aprovada pelo Diretor de Ensino da Marinha, bem como oferecer sugestões de melhoria ao final da pesquisa, desperta o nosso interesse, em função do envolvimento profissional com o tema, como também o interesse da própria instituição militar, pois tenciona contribuir para o aprimoramento da avaliação por ela realizada.

A primeira metodologia de avaliação do Sistema de Ensino Naval (SEN), mais conhecida como Sistemática de Avaliação do Sistema de Ensino Naval (SAVSEN), foi implantada na Marinha pela primeira vez em 1996, em caráter experimental. Ela surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada “Sistemática de Avaliação do Curso de Formação de Marinheiros: uma proposta”, cuja autora Márcia de Lourdes Alves de Oliveira, atuava como pedagoga, Oficial da Marinha à época. O estudo teve como objetivo elaborar e validar uma proposta de sistemática de avaliação contínua, destinada ao Curso de Formação de Marinheiros, ministrado nas quatro Escolas de Aprendizes Marinheiros (EAM). Esta metodologia foi posteriormente adaptada à outras modalidades de cursos, englobando todo o SEN.

Constatada a necessidade de alterações na metodologia, processo natural após alguns anos de sua criação, onde ocorreram sugestões de mudanças e pequenos ajustes, que ainda não constavam nos documentos normativos e oficiais sobre avaliação, e visando acompanhar as mudanças ocorridas no campo da avaliação institucional, a Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM), a quem compete exercer a orientação normativa, a supervisão funcional e a fiscalização específica das Organizações de execução do Ensino Naval, elaborou uma metodologia de avaliação que veio substituir a primeira, contemplando as sugestões feitas pelas Organizações Militares (OM) de ensino ao longo desse período, bem como as inovações julgadas

pertinentes. Essa metodologia está sendo implantada, inicialmente, em três OM de ensino. Duas delas, a Escola Naval (EN) e o Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), ambas situadas no Rio de Janeiro e que oferecem cursos para oficiais, foram escolhidas para a realização do estudo de caso. Realizamos entrevistas com Pedagogas envolvidas no processo de elaboração e de aplicação da nova metodologia e acompanhamos o Período de Realização de Avaliação Externa (PRAE), realizado por componentes da Comissão de Avaliação do SEN (CAS), da qual fizemos parte e realizamos considerações sobre o que foi observado, no terceiro capítulo da pesquisa.

1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE ESTUDO

Neste estudo focalizamos a avaliação institucional considerando como ponto de partida o pensamento de Fernandes (2001, p.75) de que a avaliação institucional é “... um processo complexo, e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada, possível e necessária.”

Como parte do estudo, resgatamos a trajetória histórica das abordagens avaliativas para melhor fundamentar as análises que fizemos das práticas de avaliação institucional ocorridas no Brasil nos últimos anos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A proposta do SINAES serviu para traçarmos um paralelo entre as intenções propostas pelo Manual de Avaliação do SEN e as expressas na avaliação oficial realizada pelo Ministério da Educação (MEC) nas Instituições de Ensino Superior (IES). A escolha do SINAES se deu em função de ser um dos documentos utilizados como referência na elaboração da metodologia de

avaliação da Marinha, conforme constatado na fase de entrevista com um dos elementos responsáveis pela elaboração do documento, na DEEnsM.

O objeto pesquisado consistiu na análise de uma metodologia de avaliação adotada no Sistema de Ensino da Marinha e as seguintes questões nortearam o estudo: até que ponto é possível trabalhar a avaliação como negociação, diagnóstica em uma instituição hierarquizada como a Marinha ? É possível trabalhar as tensões entre pólo classificatório e pólo diagnóstico, de negociação, na avaliação ? Como o SINAES enfrenta essas questões ? Como a instituição de ensino naval pode vislumbrar esse desafio ?

Não desejamos estabelecer um modelo ideal de avaliação institucional, pois sabemos que cada instituição tem as suas peculiaridades e precisa ser respeitada na sua identidade, mas buscaremos compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os paradigmas e modelos de avaliação institucional praticados no Brasil, para melhor fundamentar futuras propostas de avaliação.

Acreditamos que o valor da avaliação encontra-se no fato do avaliado poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades e tentando superar essas dificuldades, continuar progredindo. Para isso, ela deverá ser o instrumento dialético do avanço e da identificação de novos rumos.

1.3 OBJETIVOS

A partir do que foi exposto anteriormente, foram traçados os seguintes objetivos para o estudo:

1 – Analisar o novo método de avaliação do SEN, verificando continuidades e mudanças em relação à metodologia anterior;

2 – Analisar a lógica que fundamenta a metodologia de avaliação da Marinha, comparando-a com a proposta do SINAES, elaborada pelo MEC, à luz da análise teórica sobre a dimensão formal e política da avaliação e o reconhecimento das tensões inerentes ao processo avaliativo da identidade institucional cultural singular da Marinha;

3 – Analisar implicações e desdobramentos das intenções avaliativas contidas no Manual em termos de sua aplicação inicial em duas OM de Ensino da Marinha, verificando, a partir de percepções de duas pedagogas, dos Relatórios de Avaliação produzidos e das observações feitas durante PRAE da EN e do CIAW, tensões e possibilidades, a partir da valorização da identidade institucional cultural da Marinha e da perspectiva multicultural abraçada; e

4 – Discutir possíveis contribuições do estudo para avançar no conhecimento sobre avaliação na educação em perspectivas transformadoras.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática avaliativa está sempre ligada a uma concepção de educação, de pessoa e de sociedade. Portanto, é preciso que o avaliador tenha conhecimento das diferentes abordagens avaliativas, tenha clareza do porquê, para que, e de como avaliar e faça sua opção consciente. Uma nova cultura de avaliação se faz necessária.

Os principais fundamentos teóricos e legais da pesquisa e que deram sustentação ao estudo do tema foram Egon Guba e Yvonna Lincoln (2003), Thereza Penna Firme (1994; 1996), Canen *et al* (2004) e Canen (2001; 2005 a, b) juntamente com a base filosófica de sustentação da proposta do SINAES. Os referidos autores defendem que as práticas avaliativas vêm sofrendo

uma evolução conceitual, atravessando pelo menos quatro gerações e que as abordagens avaliativas variam de acordo com essas gerações. Basicamente, Canen *et al* (2004), procura resgatar o que há de avanço nas quatro gerações, buscando trabalhar as tensões objetivismo-subjetivismo, regulação-valorização da diversidade (ou universalismo-relativismo); processo-produto; formativa-somativa; diagnóstico-classificação da avaliação (CANEN, 2006).

Iniciando pela sustentação teórica do SINAES, é importante notar que ela busca ir além da medição e regulação, preocupações que prevaleciam nas primeiras gerações da avaliação. Procuramos sinalizar que a proposta do SINAES também está sujeita a críticas, sendo acusada por alguns autores de possuir o mesmo enfoque produtivista que o SAEB, o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Alguns teóricos da avaliação criticam e denunciam o caráter classificatório e objetivista da avaliação, defendendo fervorosamente a avaliação do tipo diagnóstica, formativa, construtiva e de negociação. Porém, a avaliação por critérios objetivistas é válida e importante em determinadas ocasiões. O desafio de trabalhar com a avaliação está na busca de um meio termo. Como sugere Canen (2006), as tensões devem ser negociadas, sem cair em dogmatismos, pois as diferentes abordagens e metodologias não são necessariamente antagônicas entre si, e podem se complementar. Regulação e diversidade; classificação e diagnóstico; somativa e formativa; objetivismo e subjetivismo; não são contradições, mas tensões a serem trabalhadas.

O argumento que desenvolvemos é o de que a avaliação institucional deve ser negociada, inspirada nas idéias da quarta geração de Guba e Lincoln (2003) e que pode trabalhar as tensões, explicitadas por Canen (2006), entre regulação e o respeito à diversidade. Para os autores supracitados, a avaliação da quarta geração busca o consenso respeitando as diferenças de valores e crenças. É um processo de interação e negociação fundamentado num paradigma

construtivista. Parte-se de preocupações, objetivos e deficiências observadas e discutidas coletivamente em relação ao objeto da avaliação, que pode ser um curso, um programa, um projeto, etc. As questões que surgem no processo avaliativo são resolvidas em seu decorrer e não só no final. A avaliação será diagnóstica, formativa e transformadora.

Compreendemos também que a avaliação pode levar em consideração tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, respeitando as diversidades e a identidade de cada educando e instituição. Outros autores serão utilizados como referencial teórico para aprofundar os paradigmas de avaliação institucional normalmente polarizados entre a avaliação dita classificatória, objetiva e aquela mais subjetivista, relativista e negociada.

A avaliação puramente quantitativa volta-se para a apreciação dos resultados e valoriza o produto, se além ao que é mensurável, quantificável. O que importa são os dados quantitativos, a produção e o desempenho em números. Ou seja, os critérios de avaliação não são pluralistas, mas objetivistas e homogeneizadores, dentro de uma perspectiva uniformizadora porque se deseja um modelo, um perfil. São feitas comparações, reforçando a competitividade e a seleção. A avaliação permanece sendo um instrumento de controle e regulação.

Já a avaliação puramente qualitativa, concentra-se na avaliação feita em suas múltiplas dimensões. Chamada também de avaliação diagnóstica, a avaliação qualitativa recebe críticas de autores que a acusam de possuir critérios muito relativistas, ou seja, ela também está sujeita a questionamentos. Segundo Chianca, Marino e Schiesari (2001, p.51), “por possuírem vantagens e limitações diferentes, os métodos quantitativos e qualitativos constituem alternativas complementares, não podendo ser considerados mutuamente excludentes.”

Inspirados nestas questões, pretendemos discutir os critérios da avaliação, desmistificando e superando as dicotomias e refletindo sobre as tensões que permeiam o ato de

avaliar (GUBA & LINCOLN, 2003; CANEN, 2001 e 2006; PENNA FIRME, 1994). Nesse sentido, a comparação entre a nova metodologia de avaliação da Marinha e a proposta pelo SINAES, buscou problematizar ambas e, ao mesmo tempo, verificar potenciais nelas contidas para avançar em uma avaliação transformadora.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso de cunho etnográfico. De acordo com André (2003, p. 30), “o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição”, que, neste caso, serão as Organizações de Ensino da Marinha, EN e CIAW, e “determinar focos de mudança ou de intervenção”. Para que a pesquisa seja reconhecida como um estudo de caso etnográfico, André (2003, p.31) explica que “é preciso, antes de tudo, que ela preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos”, uma instituição, por exemplo.

Os métodos de coleta de dados foram entrevistas, observação e análise documental. A utilização de três métodos confere maior rigor à pesquisa e é o que se chama de processo de triangulação de dados. Optamos pela técnica de entrevista semi-estruturada, que segundo Lüdke (1986), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo adaptações. Houve um processo de elaboração e validação dos guias de entrevistas e, estes constam nos anexos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro, com três Oficiais da Marinha, formadas em Pedagogia, responsáveis pela elaboração e implantação da nova metodologia de Avaliação do SEN, que trabalham na DEnsM e na EN e CIAW, respectivamente. Foram transcritas as falas das entrevistas que apresentaram maior relevância e que viabilizaram a análise comparativa entre os objetivos da pesquisa.

Importante ressaltar que o fato de ser militar e pertencer ao Quadro de Oficiais da Marinha facilitou a realização do estudo nas OM de Ensino pesquisadas, como também realização das entrevistas com outras Oficiais da Marinha. Por outro lado, isso também nos impôs maiores desafios durante a pesquisa-ação em função do nosso envolvimento com a realidade e o tema pesquisados. Procuramos nos apresentar, esclarecer nosso papel como pesquisadora e nossos objetivos, informamos aos sujeitos da pesquisa que teriam acesso aos resultados alcançados com o estudo, enfim, houve uma preocupação com o rigor metodológico e com a questão ética.

Para a análise documental foram utilizados como fontes os documentos oficiais do Ministério da Educação - a proposta do SINAES (BRASIL, 2004 a) e os fornecidos pela DEnsM (SAVSEN, o Manual de Avaliação do SEN, os Relatórios da Avaliação Interna, conduzida por elementos da própria Organização de Ensino avaliada, EN e CIAW). A análise comparativa dos dados obtidos nas entrevistas com os documentos analisados e os registros das falas e respectivos comentários foram realizados nos meses de setembro e outubro.

Além das entrevistas e da análise documental, realizamos observações “in loco”, durante a Avaliação Externa da EN e CIAW, quando tivemos a oportunidade de acompanhar, como parte integrante, a Comissão de Avaliação do SEN (CAS), caracterizando a pesquisa também como uma pesquisa-ação avaliativa. O acompanhamento da CAS se deu em dois momentos, primeiro na EN e, posteriormente, no CIAW, ambos durante o mês de outubro. As observações e participações feitas durante o PRAE das OM, bem como nos momentos em que a CAS se reuniu para a discussão de assuntos afetos à avaliação, serviram para complementar o estudo. O registro e a análise das observações/participações foram realizados nos meses de novembro e dezembro.

Pretendemos com a pesquisa resgatar a análise da avaliação institucional por se tratar de uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico e por considerar de extrema importância discussões mais amplas sobre o assunto, discussões estas que devem ir além das questões sobre a metodologia, a escolha dos instrumentos ou sobre os critérios de aprovação ou reprovação, incluindo, ao contrário, fundamentos que norteiam critérios avaliativos e em que medida eles contemplam as missões institucionais culturais diversas e singulares.

Além desse capítulo introdutório, a pesquisa apresenta mais três capítulos, organizados da seguinte forma: no segundo capítulo, analisamos as tensões presentes no ato de avaliar e nas políticas avaliativas da educação brasileira da última década, no terceiro capítulo, apresentamos a análise e as considerações sobre o estudo de caso realizado e, finalmente, no último capítulo, registramos nossas conclusões sobre o estudo.

2 DISCUTINDO A AVALIAÇÃO E SUAS TENSÕES

Quatro eixos nortearam as discussões desse capítulo teórico. Num primeiro momento, trouxemos algumas reflexões sobre a avaliação, para num segundo momento, resgatarmos a trajetória histórica das abordagens avaliativas, apontando para a dupla perspectiva: dimensão formal de avaliação e dimensão política. Analisamos as formas pelas quais estas dimensões são contempladas em perspectivas mais classificatórias, voltada a produtos e em outras mais qualitativas e subjetivistas, discutindo as tensões e possibilidades. Num terceiro eixo, estudamos as políticas e práticas de avaliação institucional ocorridas no Brasil até 2002, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e, verificamos, num quarto momento, de 2002 em diante, avanços e questionamentos em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado no Governo atual.

2.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação, como quase tudo na vida, tem evoluído no decorrer do tempo. A palavra avaliação contém a palavra valor e essa concepção valorativa descarta a possibilidade de haver neutralidade no processo avaliativo. A prática avaliativa está sempre ligada a uma concepção de educação, de pessoa e de sociedade, ela é sempre resultado de uma concepção impregnada de valores.

A avaliação é um dos desafios científicos que mais escancaram os limites da ciência, tanto na dificuldade de avaliar “isentamente”, pois no fundo é impraticável, como na impossibilidade concreta de encontrar critérios consensuais e definitivos. (DEMO, 2003, p. 70 e 71)

Nesse sentido, é preciso que o avaliador tenha conhecimento das diferentes abordagens avaliativas para uma escolha acertada, porque se não há certeza do que se quer, a avaliação pouco contribuirá. Concordamos com a idéia de Barreira (2002) quando afirma que

é o programa e a proposta de investigação avaliativa que determinam a escolha das abordagens e instrumentos. Na base dessa escolha está a direção proposta, consubstanciada em paradigmas teórico-filosóficos, reconhecendo que cada abordagem guarda especificidades, e não podem ser apropriadas de forma linear para diferentes situações avaliativas. (BARREIRA, 2002, p. 44)

Para Demo (2002), duas dimensões perpassam a qualidade da avaliação: a formal e a política. A qualidade formal se refere à escolha e montagem perfeita de instrumentos e métodos. “Diz-se formal porque não está afeita necessariamente a conteúdos determinados. Como o método, que não se esgota em uma aplicação. Ao contrário, é concebido como uma forma capaz de ser replicada indefinidamente nos casos previstos” (DEMO, 2002, p. 04). Já a qualidade política, o autor explica que se refere a conteúdos e é, conseqüentemente, histórica. Não é dos meios, nem de forma, mas dos fins, de substância. Envolve o relacionamento do homem com a natureza e entra o horizonte ideológico e prático.

A concepção iluminista ainda presente na educação percebe o espaço escolar de uma maneira ingênua e simplista. A escola é compreendida como um território neutro, independente de contextos e de condicionamentos capaz de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, apesar das diferenças econômicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, etc. Em algumas escolas o único conhecimento válido e verdadeiro será o vinculado no seu interior.

Outros saberes não são aceitos, somente os selecionados, classificados e hierarquizados pela própria escola. Não se valoriza e não se encontra espaço para o multiculturalismo, as trocas de experiências, as relações sociais, a bagagem cultural de cada educando.

Essa visão inocente do espaço escolar está sendo repensada. Bernstein (1998) afirma que a escola lida com as hierarquias externas a ela e com as questões de ordem social, justiça e conflito. A forma como a escola desconecta as hierarquias de sucesso internas a ela das hierarquias provenientes das diferenças entre as classes sociais externas a ela pode ser explicada pela elaboração de um discurso mitológico que incorpora interesses sociais e políticos que permeiam a vida social. O autor afirma que o processo de comunicação pedagógica se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Ele analisa a transmissão de poder e as relações de controle que se estabelecem através da estruturação da comunicação pedagógica.

No cotidiano da escola, professores e professoras tecem suas práticas a partir de redes muitas vezes contraditórias de convicções, crenças, possibilidades e limites, regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam à escola são construídas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições. Ou seja, existe uma tensão permanente entre elementos regulatórios tanto das propostas quanto das convicções e possibilidades peculiares à escola. A escola, portanto, se constitui num espaço de conflito e de múltiplos interesses.

Embora toda escola faça, queira ou não, política, porque está inserida num sistema, a preocupação maior, se houver desejo de formar alunos, é criar condições de análise crítica das situações propostas. (WERNENECK, 2002, p. 27)

O currículo por si só, entendido como um conjunto ordenado de conteúdos a ensinar e aprender, não representa possibilidade significativa de mudança na escola, pois pouco se avança

se a lógica da escola continua sendo propedêutica e transmissiva, e suas práticas avaliativas classificatórias.

Para Moreira e Silva (2002, p. 30) o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder. Assim, entendemos que currículo e avaliação não podem ser analisados de forma dissociada, assim como para entendê-los é necessário um estudo mais amplo sobre a concepção de educação a que estão atrelados.

A estrutura administrativo-burocrática - as formas de gestão de planejamento curricular vigentes na grande maioria das instituições escolares - foi gestada no seio do projeto político-econômico da modernidade, no qual a escola exerce importante papel na reprodução da força de trabalho. Em consequência disso, a organização burocrática da escola incorporou a mesma lógica do sistema produtivo.

A busca da verdade subordina-se à busca da eficácia, da utilidade, do bem-estar e da rentabilidade, na sua própria autonomia e significação, de modo que se vincula a interesses particulares que não se orientam para a satisfação das necessidades coletivas. Nesse aspecto, pode-se constatar a importante contradição que na atualidade se está produzindo entre as finalidades políticas que se atribuem à escola nas sociedades democráticas e as exigências do mercado de trabalho.

Os estudos de Bernstein (1998) ajudam a entender melhor o processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva, explicando como, na própria constituição do aparelho escolar, estas desigualdades ocorrem por meio de mecanismos intrínsecos à escola e a forma como esta se organiza para socializar conhecimentos. Para entender como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas, o autor explica como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação. As diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão

apenas relacionadas à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico. Para ele, o poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações. Nesse sentido, a escola é um espaço de poder e de controle.

Bernstein (1998) usa o conceito de enquadramento, que se refere ao controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas, que podem ocorrer entre pais e filhos, professores e alunos, médico e paciente, para analisar as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica. Ele explica que o enquadramento diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à seqüência, ao ritmo esperado para a aquisição e à base social na qual a transmissão ocorre.

A partir do conceito de enquadramento, o autor distingue as práticas em que as regras hierárquicas e discursivas são implícitas, chamando-as de invisíveis, e aquelas em que estas regras são explícitas, chamando-as de visíveis. Uma prática pedagógica é denominada visível, quando as relações hierárquicas entre estudantes e docentes e as regras de organização, relacionadas com a seqüência e o ritmo do ensino-aprendizagem, são conhecidas pelos estudantes. Nas pedagogias invisíveis, as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno.

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. Os alunos são rotulados em termos de atenção,

interesse, cuidado e esforço. A escola com enquadramento forte possui, em geral, uma estrutura linear e compartimentalizada dos currículos, fragmenta as tarefas, e especializa de forma extremada os campos específicos do conhecimento.

De acordo com Bernstein (1998), a gramática do discurso pedagógico é constituída por três tipos de regra: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas. As regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas. As regras de distribuição definem o que pode ser transmitido e seleciona os conhecimentos. Há uma separação entre o pensado e o impensado. Mas, quem tem autoridade de legitimar determinado conhecimento ? O controle do pensável fica na escola e do impensável na universidade ? A separação entre pensável e impensável também é uma classificação dada pelas relações de poder.

As regras de recontextualização criam o discurso pedagógico. Sobre o discurso pedagógico, o autor não o define como um discurso, mas como um princípio. Um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de uma transmissão e aquisição seletiva. É um princípio para deslocar, relocalizar e focalizar um discurso, de acordo com seu próprio princípio. Desta forma, o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem.

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes. O autor distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e as agências ligadas ao governo, como o MEC e as secretarias de educação e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, e pelas produções acadêmicas e fundações privadas de investigação da educação. Quanto mais próximos esses dois campos, menor será a autonomia da escola. Para o autor, o

aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. Portanto, se existem conflitos entre os campos da recontextualização oficial e pedagógica, maior a possibilidade da escola trabalhar de maneira autônoma.

O enquadramento pode ser definido como controle presente em dois discursos, sendo que um está embutido no outro: o discurso instrucional, voltado para a transmissão de diferentes habilidades, competências, a técnica e o discurso regulativo, por meio do qual são transmitidas regras de ordem social.

Bernstein (1998) afirma que é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo. Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Há uma seleção de conteúdos, da seqüência e do ritmo em que serão trabalhados na escola.

A escola deve cumprir seu currículo, seus programas, seus conteúdos, seus horários de aula. O currículo é baseado numa estruturação rígida de conteúdos. Os conteúdos escolares são selecionados e organizados de forma linear, hierárquica e são previamente determinados por séries, bimestres e disciplinas, sendo uns pré-requisitos de outros. A seqüência dos conteúdos a ser trabalhada nas disciplinas pode ter sofrido alterações ao longo dos tempos, porém a idéia de que existe uma seqüência permanece imutável.

A sala de aulas, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, torna-se prisão da criatividade cerceada, à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. (DEMO, 2003, p. 83)

Dentro de uma organização curricular, são estabelecidos as disciplinas e os conteúdos a ensinar e as formas de transmissão e de avaliação desses conteúdos. As regras de avaliação atuam

regulando o que é importante avaliar dentro dos conhecimentos transmitidos aos alunos, o ritmo da aprendizagem, o tempo destinado à aquisição e os critérios da avaliação.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 2001, p.16)

As regras avaliativas também se constituem instrumentos de controle e poder para Bernstein (1998), pois elas

[...] regulam a prática pedagógica na aula, porque definem os níveis que devem ser alcançados. Na medida em que fazem isto, as regras de avaliação atuam seletivamente sobre os conteúdos, a forma de transmissão e sua distribuição aos distintos grupos de alunos em diferentes contextos. No nível mais abstrato, as regras de avaliação estabelecem uma relação especializada entre o tempo (idade), o conteúdo (texto) e o espaço (transmissão). (BERNSTEIN, 1998, p.144)

De acordo com o autor supracitado, o processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. Logo, as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de professor e de suas relações. Para o autor, o discurso de instrução não pode se dissociar do discurso regulador circulante na escola e, portanto, quando o conhecimento é visto como algo externo ao sujeito, como aquilo que se deve alcançar no final da vida escolar, a impregnação de um discurso regulador, no qual o sujeito é receptor e não construtor, é passivo e não ativo, não deixa de estar presente.

[...] a educação escolar implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais, de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar. Nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas esse

conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural. (MOREIRA, 1997, p.36)

Para Bernstein (1998), as perspectivas de controle, padronização e eficiência das práticas avaliativas acompanham o currículo oficial das escolas, nos diversos contextos históricos da educação brasileira. Importante ressaltar que as escolhas dos conteúdos, dos objetivos e das formas de avaliação não são feitas ao acaso, mas são pensadas ideológica e politicamente e definidas oficialmente no documento curricular. Para o autor, o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço. O tempo é transformado em idade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade transforma-se em aprendizagem, o conteúdo, em avaliação e o contexto, em transmissão. O conteúdo a ser trabalhado será o legitimado pela escola e a avaliação consistirá na quantificação do conteúdo aprendido expresso em notas ou conceitos. Portanto, existe o tempo de ensinar e o de cobrar a aprendizagem, o tempo de aprender e o de provar que aprendeu. Mas, em que medida o tempo estabelecido pelo professor, pelo planejamento curricular, corresponde ao tempo necessário para o aluno aprender ?

Com os estudos de Bernstein tornou-se mais fácil compreender que ao planejar, ensinar e avaliar, estamos implicados por determinados interesses, essa lógica regulativa apontada pelo autor permeia as abordagens avaliativas mais classificatórias que têm, como paradigma a qualidade total. Porém, essa visão nos leva a um sentimento de impotência contra algo que não temos condições de mudar e, conseqüentemente, nos leva ao comodismo e a aceitação de que nada podemos fazer para transformar essa lógica. Em determinados momentos, nos esquecemos que somos também fabricantes ativos de culturas, subjetividades, identidades e significações.

A escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um só marco cultural, num único modelo de pensar. As decisões sobre currículo e avaliação são opções éticas e políticas de competência da instituição de ensino e da comunidade por ela responsável. O currículo e a avaliação escolar promoverão a construção de conhecimentos ou aprendizagens significativas quando estiverem estritamente articulados com o universo de significações simbólicas que constituem os saberes culturalmente produzidos. O conhecimento, seja popular ou científico, será sempre circunstancial, já que emerge no âmbito de relações sociais e históricas.

[...] o desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem ... Nesse sentido, a luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que valorizem e dêem voz às suas experiências, possibilitando ainda um diálogo entre essas culturas, condição fundamental para a criação, a ampliação e a consolidação de uma democracia radical. (MOREIRA, 1997, p. 37 e 38)

Cada instituição de ensino possui sua forma peculiar de estabelecer relações e intercâmbios, sejam eles pessoais ou curriculares. Embora possam ser encontrados elementos comuns em diversos espaços e tempos, isso não significa que eles sempre atuarão da mesma forma. Pelo contrário, eles sempre atuarão de maneira específica e singular, constituindo sua própria identidade.

A instituição de ensino e seu currículo são projetos inacabados, e permanentemente em construção. A enorme diversidade e multiplicidade de leituras que são feitas da realidade colocam diante de nós, em todo momento, novos desafios. Esses desafios provocam insegurança e desestabilizações e deixam no ar a permanente indagação sobre o que fazer. É necessário ser criativo, inventivo, comprometido com o presente. Para Freire (1996, p.47), é preciso saber que

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Um sujeito educativo deve ser ao mesmo tempo criativo, híbrido, reativo e construtor de significados. A reflexividade é a capacidade de voltar-se para si mesmo, sobre as intenções, as representações e estratégias de intervenção, supondo a possibilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido para intervir não apenas na realidade e suas representações, mas, também, nas próprias intenções do processo de conhecimento. Freire (1996, p. 77) diz que não é “apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente.” Ele acrescenta que no mundo da História, da cultura, da política, constata não para se adaptar, mas para mudar.

Demo (2003) defende que a pesquisa deve estar presente em todo o trajeto educativo, como princípio educativo de qualquer proposta emancipatória. Pesquisar é condição essencial do descobrir e do criar. Para o autor, não é importante avaliar se o aluno escutou a aula, decorou a lição, fez fichamento da leitura, mas principalmente se é capaz de criatividade própria no aprender (DEMO, 2003, p. 73).

Na sala de aula, tanto se defendem valores e normas instituídas quanto se rompe com valores e propostas tradicionais, misturando, assim, as idéias e as práticas conservadoras e progressistas, regulatórias e/ou emancipatórias. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos, professores, instrutores, mestres, com aqueles saberes formalmente definidos como conteúdo curricular, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes.

A medida em que surge a necessidade de um conhecimento ainda não incluído no currículo de um curso, altera-se o programa curricular em função dessa necessidade, e com isso, se desmistifica a rigidez que muitos propagam do documento curricular. Para Lopes (1999, p. 59), a pluralidade cultural, mas que um tema transversal de uma proposta curricular, precisa constituir um princípio de atuação política no contexto social mais amplo.

Os educadores e professores trazem no dia-a-dia de suas práticas algumas indagações sobre como aproveitar os saberes trazidos de fora do ambiente escolar em sala de aula. Como considerar esses saberes no momento da avaliação escolar? Enfim, a pluralidade de elementos implicados na atividade pedagógica já aponta a necessidade de se pensar novas formas de conduzir o projeto educativo nas escolas, bem como de organizar e desenvolver o currículo e a avaliação de maneira menos excludente. Para Canen & Xavier (2005, p. 337) “ainda que sofram a influência ideológica, os currículos podem representar espaços discursivos em que o global e o local se articulam, em sínteses e hibridizações criativas.”

Demo (1996) defende que há necessidade de conjugar mérito formal com mérito político no espaço educativo. Isto pode ser feito, segundo o autor, através da educação para pesquisa. O aluno pesquisador aprenderá a manusear o material de pesquisa, a organizar processos de busca de conhecimento, a autonomia, a argumentação fundamentada, enfim, o aluno aprenderá quantitativa e qualitativamente, desenvolvendo-se e fazendo-se cidadão.

Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural. Essa afirmação aponta, em primeiro lugar, não apenas para o reconhecimento concreto das diferentes culturas presentes no espaço escolar, como também para a valorização e o respeito pela cultura do outro. (MOREIRA, 1997, p. 36)

O espaço escolar é muito rico, apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeito, está revestido também da influência e dos significados específicos da comunidade que se insere, dos elementos culturais que o fazem singular e único. A escola deve estar sensível à diversidade de raças, etnias, culturas, gênero e outras características que formam as identidades dos sujeitos (Canen & Canen, 2005 b). De acordo com Perrenoud (1999, p. 168), não se pode

separar a reflexão sobre avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem.

As normas, as regras, os conhecimentos, as relações, os espaços, os tempos, ou seja, tudo o que estrutura e organiza a vida na escola reflete um espaço que proporciona também conflitos, disputas, reforça posições e traduz opções feitas na condução política do currículo. Neste processo, não existem rupturas radicais nem continuidades permanentes; o jogo de relações produz o movimento contínuo que precisa ser considerado no desenvolvimento curricular.

Esta pesquisa teve como foco a avaliação que, conforme vimos, não pode ser analisada fora de seu contexto. A seguir, procuramos relatar, com base no referencial teórico escolhido, a evolução histórica da avaliação para fundamentar discussões sobre algumas políticas de avaliação institucional existentes no país.

2.2 AVALIAÇÃO E SUAS GERAÇÕES: RESGATE HISTÓRICO

De acordo com Guba e Lincoln (2003), as práticas avaliativas vêm sofrendo uma evolução conceitual atravessando pelo menos quatro gerações, a partir do início do século XX. Como veremos a seguir, as abordagens avaliativas variam de acordo com essas gerações. Mas de que forma ambas as dimensões, formal e política, têm sido concebidas historicamente em avaliação ?

Na primeira geração, conhecida como medição, não se distingue o ato de avaliar do ato de medir. A preocupação dos avaliadores se voltava para a elaboração de instrumentos de medida e testes para a verificação do rendimento escolar dos alunos, portanto, as dimensões política e formal, as quais Demo (2002) se refere, são uma coisa só, reduzida ao formal. O avaliador

desempenhava um papel de técnico e utilizava critérios quantitativos para medir o progresso dos educandos. Penna Firme (1994) relata que os testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso. Tratava-se de uma avaliação que se manteve dentro do paradigma positivista, que entende o ato de avaliar como algo neutro, puramente instrumental.

Dentro desta perspectiva de avaliação o que se prioriza é o resultado final, ou seja, o produto. Os testes e exames serão utilizados no intuito de classificar os alunos, premiando os bons e punindo os ruins. Segundo Canen (2001, p.85) a “avaliação classificatória realiza-se sobre o passado, tendo em vista o presente, caracterizando-se como ato final”. A avaliação tem um caráter terminal, o tempo é fragmentado e determina-se vários pontos terminais.

Este tipo de avaliação ainda encontra-se presente em algumas escolas brasileiras e se revela como uma prática homogeneizadora, classificatória, discriminatória e excludente, com técnicas de controle sobre comportamentos e ações. Privilegiam-se os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a idéia de que os demais dados não são relevantes. Prioriza-se o *saber fazer* em detrimento do conhecimento geral ou do *saber pensar*. A avaliação quantitativa volta-se para a apreciação dos resultados padronizados e valoriza o produto da aprendizagem. Ela utiliza instrumentos estandardizados e está articulada a princípios mercadológicos. Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando, às quais as escolas deveriam atribuir maior atenção. Porém, essa objetividade se faz necessária em alguns momentos, onde não é possível avaliar somente por critérios subjetivistas, e por isso, não é nossa intenção propor a eliminação de critérios objetivistas, mas a mediação cautelosa entre ambos.

A avaliação, unicamente, “medida”, ranço do positivismo, mais oculta e mistifica do que mostra, ou aponta aquilo que deve ser retomado e trabalhado de outra forma, o que é

imprescindível que a instituição conheça. Para Hoffmann (2001, p. 16) “a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando” como também da instituição.

Outros autores defendem a importância dos instrumentos utilizados para avaliar, que fundamentam este processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto a sua elaboração, mas, quanto à coerência e adequabilidade. Na visão de Bonniol e Vial (2001, p. 179), é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados, pois a avaliação apesar de não ser e nem poder ser ciência, não significa que não deva tender ao rigor e que não deva utilizar procedimentos verificáveis. Para os autores, “o que condiciona sua validade é o fato de ser um processo de reflexão, retomado permanentemente no próprio processo que dá origem à avaliação.”

De acordo com Guba e Lincoln (2003), surge nos anos trinta e quarenta principalmente, a segunda geração da avaliação, chamada de descritiva e tem como característica a busca de uma melhor compreensão do objeto de avaliação. A ênfase da avaliação, que na primeira geração limitava-se ao aluno, agora se estende para outros campos, como o currículo, os programas, os materiais, as estratégias de ensino e a própria escola de modo geral. Surge com Tyler (1934), apud Penna Firme (1994), então chamado “pai da avaliação”, o termo “avaliação educacional”. Era necessário obter dados em função do alcance de objetivos por parte dos alunos em programas escolares e, por isso, a descrição de sucesso e dificuldade com relação aos objetivos traçados tornou-se primordial. O papel do educador nesta fase é o de descrever padrões e critérios de pontos fracos e fortes em relação aos objetivos estabelecidos, sem ainda desconsiderar o papel técnico da geração anterior e a predominância da dimensão formal da avaliação.

De acordo com Penna Firme (1994), é em decorrência das limitações da segunda fase, que trazia uma preocupação excessiva com os objetivos, que surge a terceira geração, conhecida

como julgamento. Ela explica que os objetivos “nem sempre se apresentavam claros e visíveis e em várias situações, não eram mesmo definidos *a priori*, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante.”

Segundo a autora, outro problema sério das gerações anteriores, era “o fato de que um programa não podia esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função dos seus objetivos. A avaliação teria de ocorrer muito antes para possibilitar correções necessárias.” Podemos perceber neste momento, o surgimento de uma preocupação com o processo e não só com o produto. Com base no pensamento acima, verificamos a defesa de uma avaliação contínua, que vise correções de rumo durante o processo avaliativo.

A emissão de um julgamento passa a ser parte integrante do processo avaliativo, que deixaria de se importar somente com a medição e descrição da primeira e segunda gerações. A avaliação necessita do juízo de valor e não pode prescindir de julgamento. O avaliador passa, então, a assumir o papel de juiz. Mas, para Werneck (2002, p. 69), o número continua sendo uma camisa-de-força imposta a educação pela mentalidade de educadores influentes e nem a Lei 5.692 de 1971 conseguiu fazer valer a idéia de que a qualidade deveria ser mais considerada que a quantidade.

Na terceira geração surgiram vários modelos de avaliação, na tentativa de se chegar ao julgamento de valor de forma sistemática e esclarecedora. Surge também a preocupação com o mérito do que estava sendo avaliado – seu valor intrínseco - e com a relevância – valor extrínseco e contextual. Porém, a avaliação permanece como uma prática classificatória, que segundo Esteban (2003), configura-se com as idéias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos.

Guba e Lincoln (2003) afirmam a existência de pelo menos três deficiências ou falhas nessas três gerações relatadas, que são: a tendência ao gerencialismo, a falha em conseguir

acomodar pluralismo de valores e, o compromisso excessivo com o paradigma de investigação. Os autores acreditam que os modelos avaliativos das três gerações utilizam-se de paradigmas científicos para guiar seu trabalho metodológico e esta extrema dependência dos métodos da ciência tem levado a resultados desafortunados. O avaliador nessas três gerações não é responsabilizado pelos resultados da avaliação e pelo que será feito dos resultados. Entretanto, não podemos continuar nos iludindo com a falsa neutralidade científica, porque ao se estabelecer padrões, estes são carregados de valores. A dimensão política deve ser pensada.

Existem inúmeras críticas sobre a avaliação nestas três gerações, pois ela sai do terreno pedagógico para se ater ao que é mensurável, quantificável. O que importa ainda são os dados quantitativos, a produção e o desempenho em números. Ou seja, os critérios de avaliação não são pluralistas, mas objetivistas e homogeneizadores, dentro de uma perspectiva uniformizadora porque se deseja um modelo, um perfil. São feitas comparações, reforçando a competitividade, e a seleção dos capazes e incapazes.

As pedagogias baseadas no desempenho valorizam o produto da aprendizagem e as habilidades específicas a serem desenvolvidas. O conceito de desempenho baseia-se na idéia de déficit. O erro revela o não-saber, o desconhecido. A avaliação permanece sendo um instrumento de controle e de limitação das atuações de alunos e professores no contexto escolar. Romper com este paradigma de investigação positivista, caracterizado por uma avaliação classificatória, somativa, preocupada em medir o produto, julgar resultados, regular, controlar e punir não é uma tarefa fácil, que se realiza da noite para o dia.

Partindo do pressuposto de que as gerações anteriores de avaliação trazem problemas e que a avaliação precisa tomar outro rumo, Guba e Lincoln (2003) propõem uma abordagem

alternativa, chamada por eles de avaliação construtivista responsiva, que surge na década de noventa, caracterizando-se como a quarta geração da avaliação.

A avaliação da quarta geração tem como principal característica a negociação. Busca-se o consenso respeitando as diferenças de valores e crenças e os dissensos também. É um processo de interação e negociação fundamentado num paradigma construtivista, que não visa apenas constatar, mas intervir para mudar. Parte-se de preocupações, objetivos e deficiências observadas e discutidas coletivamente em relação ao objeto da avaliação, que pode ser um curso, um programa, um projeto etc.

As questões que surgem no processo avaliativo são resolvidas em seu decorrer e não só no final, caracterizando-se como uma avaliação contínua que valoriza o processo e não o produto. A avaliação será diagnóstica, formativa e transformadora. “A transformadora não se limita a um momento final do processo: ela o acompanha em sua trajetória de construção cotidiana.” (CANEN, 2001, p. 84)

O conceito de avaliação neste momento sofre transformações. Ao contrário do paradigma positivista, o paradigma construtivista nega a existência de uma realidade objetiva e entende que a ciência também é uma construção social. Este modelo de avaliação construtivista vem substituir o modelo científico até então praticado. Na avaliação responsiva, o avaliador terá um novo papel, o de comunicador porque há uma interação entre observador e observado. Uma de suas maiores incumbências será “... conduzir a avaliação de tal forma que cada grupo tenha que lidar e se confrontar com as construções de todos os outros, um processo que chamamos de dialética-hermenêutica.” (GUBA e LINCOLN, 2003)

A avaliação será qualitativa, diagnóstica, porque valoriza o processo de aprendizagem e concentra-se na avaliação feita em suas múltiplas dimensões. De acordo com Canen (2001, p.85), a avaliação diagnóstica “é vista como um processo de construção permanente, de acerto de

estratégias para mobilizar a aprendizagem, de auxílio (e não de punição ou prêmio) a alunos e professores”. Para a autora, a avaliação diagnóstica “realiza-se sobre o presente, tendo em vista o futuro, caracterizando-se como processo”. A avaliação será, neste sentido, um processo permanente de melhoria, de busca de aperfeiçoamento.

Segundo Demo (1996, p.30), “a necessidade de avaliação permanente decorre da necessidade de manter intenso um fenômeno que, deixado a si mesmo, tende a decair na extensão, na cópia, na reprodução.” O autor afirma que a avaliação é componente intrínseco da construção constante da qualidade.

Saul (1995) relata uma experiência de avaliação do Programa do curso de pós-graduação de Supervisão e Currículo, oferecido pela PUC-SP, cuja abordagem de avaliação privilegiada é qualitativa. Levando em consideração o paradigma de avaliação emancipatória, a investigação feita teve três momentos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. A experiência de avaliação em questão caracterizou-se como uma avaliação formativa porque não existia uma preocupação em classificar o curso avaliado ao final da investigação. No decorrer do processo avaliativo, durante os dois primeiros momentos - descrição e crítica da realidade - os envolvidos já tomam consciência dos aspectos que precisam melhorar para que, no momento de criação coletiva, sejam propostas soluções coletivas para os problemas indicados.

Entendemos que a avaliação realizada teve como foco o processo e não o produto final. Houve uma preocupação na fase de criação coletiva de se propor mudanças a partir do levantamento das defasagens, dos desajustes e das contradições existentes no programa. Neste momento, há uma continuidade do processo avaliativo onde ocorre a “... geração de propostas alternativas para o programa, visando a transformação do curso, apresentadas e discutidas por

alunos, ex-alunos e professores, inspiradas principalmente, na reflexão do momento anterior desta avaliação”(SAUL, 1995, p.73), de crítica do programa em questão.

Os critérios de avaliação utilizados foram pluralistas. Houve um respeito à identidade do curso avaliado e à identidade dos sujeitos envolvidos. No momento da descrição do curso, houve uma preocupação em situar o programa no contexto geral de pós-graduação da universidade e, ao mesmo tempo, de caracterizar o próprio programa. Foram ouvidos o corpo docente e o discente, além das consultas feitas aos diversos documentos. Observamos também que a metodologia utilizada na experiência foi, de maneira geral, qualitativa. Porém, não foram desconsiderados os dados quantitativos porque existiu uma preocupação em discutir qualitativamente o conjunto de gráficos e os dados que dispunham.

Este tipo de experiência de avaliação é mais aceito em uma instituição do que o modelo de avaliação tradicional que tem como preocupação medir e punir. Saul (1995) relata que a composição do grupo de apoio inicial foi voluntária e não imposta. A proposta de avaliação não foi determinada pela coordenação do curso, mas apresentada para os professores e alunos para discussão e aprovação e os procedimentos de investigação, bem como os instrumentos e o material de apoio utilizado foram estabelecidos a partir de reuniões com os integrantes do grupo. Portanto, acreditamos que houve uma boa participação e integração na fase inicial de preparação da proposta.

Importante destacar que nos três momentos da proposta de avaliação do programa os envolvidos foram ouvidos. E, na fase de crítica da realidade, principalmente, foi organizado um documento de trabalho contendo sugestões e propostas para o curso.

Esta etapa caracteriza-se por um recuo crítico do grupo da instituição, que passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática. Esse recuo crítico efetiva-se basicamente pela tomada de

consciência, pelo grupo, das distâncias que por vezes existem entre as propostas e as ações de uma organização; inclui a análise das disfunções e barreiras reais ou potenciais que obstaculizam a consecução do desejável. (SAUL, 1995, p. 57)

De acordo com Saul (1995), as decisões a serem tomadas a partir do documento de avaliação também foram discutidas por todos os interessados em assembleias e houve uma reelaboração de parte do documento que continha a proposta alternativa para o programa, que incorporou as críticas e conclusões da assembleia para análise e aprovação na assembleia seguinte. Todo esse trabalho resultou na elaboração do documento “Repensando o Programa de Supervisão e Currículo: uma proposta alternativa”.

Saul argumenta que

o produto final de um processo de crítica institucional e criação coletiva não é a elaboração de um relatório, embora muitas vezes este seja necessário e útil. O que se constitui de relevo fundamental nesse processo é a possibilidade de as pessoas envolvidas, tornando-se mais conscientizadas de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades, encontrarem soluções criadoras para os problemas identificados. (SAUL, 1995, p. 58-59)

Entendemos que o valor da avaliação encontra-se no fato do avaliado poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades e tentando superar essas dificuldades, continuar progredindo. Portanto, ela deverá ser o instrumento dialético do avanço e da identificação de novos rumos. Concordamos com Vasconcellos (1998, p. 85) quando afirma que a “avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas.”

Ao estudarmos o tema Avaliação Institucional, consideramos importante as contribuições de Fernandes (2001). A autora acredita que as ações metodológicas da Avaliação Institucional

estão baseadas em três critérios: a visão de totalidade, a participação coletiva e o planejamento e acompanhamento.

A visão de totalidade significa que a instituição de ensino deve ser avaliada como um todo, seus serviços, desempenhos e inter-relações. O referencial será o Projeto Político-Pedagógico da instituição, que deverá ser conhecido por todos por se tratar da identidade da instituição.

A participação coletiva também é muito importante para o processo avaliativo, que deverá ser discutido por todos os segmentos, desde seu início. “As vantagens da participação coletiva decorrem da visão multidimensional (várias dimensões) proporcionada pelos vários segmentos da escola ... Além disso, existe o compromisso que decorre da participação e da valorização de todos”. (FERNANDES, 2001, p. 72)

E, por último, é através do planejamento e acompanhamento que se pode assegurar a continuidade e unidade do processo de avaliação e, conseqüentemente, o crescimento da instituição. A avaliação dos efeitos de uma instituição de ensino requer a elaboração e o planejamento prévio de uma teoria do estabelecimento, que seria o seu projeto político-pedagógico, definindo quais são as suas finalidades e seus objetivos educacionais, políticos e sociais.

Retomando as idéias de Bernstein (1998), podemos perceber o quanto é difícil romper com a prática avaliativa classificatória, regulativa, porque é lutar contra uma estrutura que já está posta, a estrutura dominante. O caminho mais aconselhável não seria o rompimento, mas a mediação entre o pólo classificatório e por negociação, produto e processo, de acordo com as possibilidades de ação.

Entretanto, seria possível trabalhar as dimensões formal e política da avaliação em uma perspectiva transformadora ? Existe uma distinção tão nítida entre formal e política ? Qual o

espaço de diálogo entre ambas as perspectivas ? Até que ponto a dimensão formal tem sido vista de forma preconceituosa, associada a um tecnicismo? Em que medida podemos resgatar essa dimensão e trabalhar as tensões entre ela e a dimensão política ?

Demo (2002) afirma que não se deve estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque. “A avaliação quantitativa de fenômenos quantitativos não coloca problemas maiores, desde que não se torne empirista, ao reduzir a realidade toda à sua manifestação mensurável numericamente.” (DEMO, 1996, p.43). Para o autor os dados palpáveis são importantes, mas só melhoram se forem usados e questionados, porque a avaliação não se encerra nos resultados numéricos alcançados.

“cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela.” (DEMO, 2002, p.3).

Dessa forma, uma nova cultura de avaliação também se faz necessária e só será possível com “... um amplo processo de busca de re-significação teórica e prática. Neste contexto, construir um sentido novo, uma nova intencionalidade para a avaliação é decisivo”. (VASCONCELLOS, 1998, p.65)

De acordo com Moraes

se o processo educacional é um sistema aberto, vivo, podemos inferir que tanto o planejamento quanto a prática pedagógica, para estar de acordo com a nova visão de mundo pós-moderna, necessitam incluir o movimento, que pode ser compreendido como forma de expressão dos processos de interação e reflexão. (MORAES, 1997, p. 149)

Um sistema de avaliação da educação superior deve ser pensado, então, associado à visão de mundo que se quer e aos projetos de educação que se pretende implantar. Conforme complementa Catani (2002, p.115), o sistema de avaliação deve vincular-se à definição de projetos emancipatórios que tenham por base um projeto de justiça social, em contraposição ao reducionismo pragmatista da lógica mercantil.

É importante salientar que as gerações de avaliação estudadas não estão desvinculadas de um contexto histórico e filosófico. Na quarta geração de avaliação, não se defende uma só verdade, uma só realidade, mas se entende que várias realidades, vários discursos compõem a realidade. Autores pós-modernos da educação, dentre eles, podemos citar Rubem Alves, promovem discussões filosóficas de quebra de paradigmas, fazendo com que percebemos que o “certo” e o “errado” são relativos dependendo do contexto em que é analisado, pois não existe uma verdade absoluta e uma só realidade. Portanto, a avaliação deve ser pensada com extremo cuidado, respeitando os sujeitos avaliados e todos os envolvidos no processo avaliativo, levando-se em consideração os múltiplos fatores que interferem no juízo de valor.

Neste sentido, defendemos o argumento de que avaliações que proporcionam reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seu compromisso com o crescimento da instituição ou estabelecimento de ensino, envolvendo toda a comunidade acadêmica, são cada vez mais necessárias e urgentes. Portanto, é mister defender uma prática avaliativa preocupada em dar voz aos sujeitos avaliados através da auto-avaliação, permitindo a discussão e construção coletiva de soluções e a negociação, conforme característica da quarta geração de Guba e Lincoln (2003), buscando mediar as dimensões formal e política da avaliação.

2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ÂMBITO NACIONAL ATÉ 2002

Na década de 1980, os movimentos docentes, a comunidade científica brasileira e as agências governamentais ligadas ao ensino superior, iniciavam um movimento de discussão da necessidade da avaliação institucional. Mas, é no início da década de 1990 que a temática da avaliação institucional vem ganhando consistência, principalmente a discussão da autonomia e da qualidade da instituição.

[...] a valorização da educação, feita sob a égide da sociedade do conhecimento, da qualidade total e do aumento de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada, levou à estruturação, na esfera pública, de modelos administrativos modernos, fundados na descentralização, autonomia financeira e planejamento flexível, que buscaram introjetar na esfera educacional as noções tecnoburocratas de racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade características da lógica empresarial capitalista. (MENEGHEL e LAMAR, 2002)

O Estado Brasileiro assumiu no contexto das reformas dos anos 90 o papel de avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social, tornando a política de avaliação prioritária (Collares *et al*, 2004). É nesse contexto que o sistema de avaliação institucional foi se organizando, dentro de uma perspectiva produtivista e de controle, valorizando resultados dos desempenhos dos alunos e das instituições públicas e privadas, como veremos mais adiante em algumas políticas de avaliação da educação. Tanto o governo anterior, que criou diferentes mecanismos como o SAEB, o ENEM e o ENC/provão, como o atual governo, manifestaram preocupação com a avaliação da educação, como forma de regulação (COLLARES *et al*, 2004).

Iniciamos a análise de algumas políticas de avaliação criadas pelo governo brasileiro na última década, resgatando um pensamento de Demo (2002, p. 10), ressaltando que “seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela também é uma questão política”. Para o

autor, “avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa”.

As políticas de avaliação analisadas, fundamentadas na leitura de vários teóricos sobre o assunto, foram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Sabemos que a concepção técnica e objetiva de avaliação, característica das três primeiras gerações de Guba e Lincoln (2003), ainda permanece em diversos estabelecimentos de ensino no país, fruto de exigências de um sistema de avaliação que não evoluiu, e em algumas sistemáticas de avaliação que o governo brasileiro criou para que o Ministério da Educação tivesse condições de regular o ensino oferecido, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do SAEB.

De acordo com Meneghel e Lamar (2002), o discurso das propostas governamentais de avaliação do sistema de ensino no Brasil, enfatiza a necessidade de obtenção de subsídios para a tomada de decisões que levem à melhoria da gestão, buscando maior produtividade com menor gasto de recurso, e do controle de resultados. Esse discurso vem fundamentado por critérios utilitários, práticos, que seguem a lógica econômica e emprega conceitos como qualidade e eficiência, que para os autores, precisam ser analisados segundo os sentidos de sua eficácia para o mercado. Eles alertam que:

[...] é preciso atentar para as diferentes concepções dos fins e meios da educação subjacentes ao discurso e à prática da avaliação. Se esta, por um lado, privilegia elementos práticos e utilitários, que consideram a aquisição e produção de conhecimento em seus valores de instrumentalização profissional e competitividade no mercado, de outro, ocorre a exclusão do processo educativo em sua perspectiva de construção da emancipação humana e social. Uma

concepção de educação restrita à função de treinamento de mão-de-obra, sem preocupação de sujeitos autônomos e cidadãos, tende a contrapor os resultados da performance individual aos da cooperação, da solidariedade, da formação de valores éticos e morais que permitam uma sociedade mais justa. (MENEHHEL e LAMAR, 2002, p. 160 e 161)

Neste contexto, a concepção que se tem de educação está atrelada aos interesses neoliberais, onde o conhecimento valorizado será aquele que proporciona ao indivíduo a instrumentação adequada ao mercado de trabalho. Quando se avalia políticas de avaliação do ensino, é necessário refletir sobre o contexto em que foi criado tal política, quais os seus objetivos e qual a concepção de educação que se tem. Demo (2000) nos alerta que

[...] se, de um lado, a educação é cada vez mais imprescindível para criar chances na vida e no mercado, esta mesma educação, reduzida a mero conhecimento a serviço da competitividade, é o motor central da redução das chances. Enquanto educação retribui chances mais que qualquer outra política social, ela mesma afunila, pois não tem como escopo direto as necessidades e direitos humanos, mas o mercado. (DEMO, 2000, p. 52)

Meneghel e Lamar (2002) fazem uma crítica ao Exame Nacional de Cursos, (ENC), ao SAEB e ao ENEM, quanto à perspectiva uniformizadora. Segundo Catani (2002), evidencia-se hoje na educação brasileira, o predomínio de uma perspectiva de avaliação reguladora e controladora, articulada a princípios mercadológicos. Os resultados dos ENC, por exemplo, “... corroboram a idéia segundo a qual o sistema educacional deve ser competitivo e que, para tanto, é preciso instituir um conjunto de incentivos e punições, uma vez que tal sistema operaria na direção da promoção, da eficiência, do desempenho e da produtividade (CATANI, 2002, 113), palavras comuns ao discurso neoliberal, voltadas aos interesses mercadológicos.

Bonamino (2002, p. 78) relata que a responsável pelo desenvolvimento do SAEB, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Maria Inês

Pestana, reforça a visão de que a avaliação educacional tem a função de monitorar a equidade e eficiência dos sistemas escolares, através de um sistema de acompanhamento de indicadores de equidade. Mas, ao analisá-lo, verificamos que o sistema avalia mais o aspecto administrativo das instituições do que o aspecto pedagógico, pois são considerados indicadores que não aprofundam as condições internas de funcionamento, nem o contexto de cada instituição. A avaliação é classificatória e tem como finalidade básica a regulação e o controle, centrada em instrumentos estandarizados. Este tipo de avaliação pode ser situado na primeira geração de avaliação, relatada por Guba e Lincoln (2003) e Penna Firme (1994).

De acordo com o MEC, a partir das informações do SAEB, as várias instâncias educacionais, podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias. Desta forma, o SAEB, tem por objetivo precípuo, oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. Nesta perspectiva pode-se afirmar que o SAEB possui o enfoque contemporâneo, em que a avaliação é atribuição de mérito ou julgamento sobre o grau de eficiência, no sentido de estabelecer a correlação entre os efeitos dos programas (benefícios) e os esforços (custos), empreendidos para obtê-los. Traz como referência o montante de recursos envolvidos, buscando aferir a otimização ou desperdícios dos insumos utilizados na obtenção dos resultados (BARREIRA, 2002, p. 30/31).

A avaliação do SAEB coleta dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. A cada dois anos, avalia-se o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Desta concepção, pode-se afirmar, de acordo com Guba e Lincoln (2003), que o SAEB falha em conseguir acomodar o pluralismo de valores,

pressupondo que todas as escolas desenvolvam o mesmo currículo, apesar das diferenças regionais; e que esse currículo é compartilhado por todos. Acreditando ainda, que as sociedades partilham os mesmos valores e que existe um conjunto de valores que caracteriza os membros de uma sociedade. Podemos afirmar, então, que o sistema não considera o multiculturalismo e a multiplicidade de fatores que influenciam na vida escolar dos alunos. O SAEB tende para o lado da regulação, uniformização, utilizando critérios ditos universais.

Uma visão de conjunto dos instrumentos contextuais utilizados nos diferentes ciclos do SAEB nos permite afirmar que, mesmo após a introdução dos instrumentos sobre situação socioeconômica e hábitos de estudo dos alunos, esses instrumentos são ainda bastante precários para permitir um equacionamento satisfatório das influências extra-escolares no aproveitamento escolar dos alunos. (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 115)

O SAEB utiliza testes padronizados, instrumentos standardizados, para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer em momentos conclusivos de seu percurso escolar, tendo como foco o produto e não o processo, característica da avaliação somativa, onde o objetivo principal é avaliar os efeitos, verificar se funciona ou se funcionou; relatar sobre ele e não para ele. (BARREIRA, 2002). Não há, portanto, um equilíbrio entre as dimensões regulatórias e emancipatórias.

Verificamos a predominância da abordagem quantitativa, centrada sobre o sistema de ação, onde o avaliador é um especialista, “expert”, é externo ao processo. Nesta abordagem está presente o compromisso excessivo com o paradigma científico da investigação em que o avaliador se submete ao administrador na hora de estabelecer os parâmetros e limites para o estudo, e é a ele também, que presta relatórios.

Os resultados do SAEB quando divulgados promovem um ranqueamento das instituições de ensino, tendo como enfoque a avaliação classificatória, limitando-se a categorização, regulação e controle. “Em uma avaliação cujo objetivo é melhorar a qualidade, e não simplesmente comparar (para punir ou premiar) determinados resultados de desempenho, é preciso, necessariamente, tratar diferente o que é desigual.” (SOBRINHO e RISTOFF, 2002, p. 156)

Concordamos com Meneghel e Lamar (2002) quando defendem que a avaliação de uma instituição dinâmica, como a escolar, não pode ser apenas a expressão estatística de uma lista de variáveis. “Há que se reconhecer o contexto, que interfere inevitavelmente nas opções pedagógicas (currículo, metodologia, relações interpessoais), bem como as influências e implicações culturais, sociais, políticas e econômicas do processo educativo.” (MENEGHEL e LAMAR, 2002, p. 156)

Quanto à avaliação de Instituições de Ensino Superior, no intuito de melhor analisar suas políticas de avaliação, procuramos resgatar o momento histórico brasileiro em que elas foram criadas. Para Catani, Oliveira e Dourado (2002) a avaliação do ensino superior no Brasil ganhou maior relevância na década de 90, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases e a partir do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998). Além do PAIUB e das Avaliações das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, surgiram outros procedimentos de avaliação como o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, e os Censos anuais, com indicativos quantitativos globais que fornecem estatísticas da evolução do sistema e da situação particularizada de cada Instituição de Ensino Superior (IES).

Para o governo, na época, a avaliação tinha a incumbência de zelar pela qualidade dos cursos e das instituições, além de impor uma cultura de aprimoramento. Em 10 de outubro de 1996, o Decreto Presidencial nº 2.026, estabelece procedimentos para o processo de avaliação

dos cursos e IES. Em 2001, esse Decreto é revogado e, por meio do Decreto nº 3.860/2001, as sistemáticas de avaliação dos cursos e das IES são ainda mais aperfeiçoadas e as competências do INEP e do MEC ampliadas.

Catani, Oliveira e Dourado (2002) analisam o processo de constituição do sistema de avaliação da educação superior, alertando sobre a dominação do pragmatismo econômico e político, que resulta numa concepção restrita e utilitarista da avaliação, “... a partir de sua vinculação irrestrita a uma concepção mercadológica de produtividade frente a um cenário de alterações significativas no mundo do trabalho e da produção, face às inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas.”

Os autores ressaltam ainda que o sistema educacional tem sido moldado a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo e a avaliação reduzida ao que é mensurável, quantificável, ou seja, uma concepção contábil de avaliação, preocupada com a eficiência, a qualidade, resultados e produtos. “No âmbito da educação superior verifica-se, por um lado, “aumento de controle” sobre as IES e, por outro, a divulgação de rankings de cursos e de instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo.” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2002, p.108)

Ristoff (1996, p.50) defende que o processo de avaliação “... não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação”. Porém, a sistemática de avaliação das IES no Brasil tem este caráter punitivo, na medida em que o MEC ameaça o fechamento de cursos com base nos rankings das universidades. A premiação seria dada através do credenciamento automático daquelas que alcançarem conceitos A e B nos últimos três Provões e a punição, seria dada através do credenciamento dos cursos que não atenderem as exigências do MEC. Estas práticas reforçam a idéia de que o sistema educacional deve ser competitivo, preocupado com a

eficiência, o desempenho e a produtividade e que, para tanto, é preciso instituir um conjunto de incentivos e punições.

De acordo com Meneghel e Lamar (2002), os programas elaborados em termos de aferição de resultados e com enfoque na qualidade e na eficiência segundo o prisma do mercado,

[...] não se ocuparam com integrar elementos como relevância pública e social, ou quaisquer outros relativos a atividades culturais e humanísticas. Estando centrados no produto e na gestão em sua capacidade de competir, e não no processo educativo, compreendido como formação humana e construção da cidadania, descartaram princípios e valores como democracia, solidariedade, autonomia, emancipação. (MENEGHEL E LAMAR, 2002, p. 152)

Os autores complementam que a “atual política de avaliação da educação no Brasil, assim como seus resultados até este momento, não têm conseguido contribuir para uma educação voltada às aspirações e demandas de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (2002, p. 163)

Quando a sistemática de avaliação tem como foco o produto, a avaliação sai do terreno pedagógico para se ater ao que é mensurável. O que importa são os dados quantitativos, a produção e o desempenho em números. Catani, Oliveira e Dourado (2002) reforçam que o sistema de avaliação “...vai delineando para o campo da educação superior os parâmetros de perfis institucionais adequados, produtividade acadêmica satisfatória e modelo de formação profissional ajustado às exigências do mercado de trabalho.” (CATANI, 2002, p. 111). Ou seja, os critérios de avaliação não são pluralistas mas, objetivistas e homogeneizadores porque se deseja um modelo, um perfil, e são feitas comparações, o que reforça a competitividade.

Dentro desta política, as instituições estão “[...] sendo avaliados a partir de indicadores que não aprofundam nas condições internas de funcionamento, nem no contexto.” (SOBRINHO e

RISTOFF, 2002, p. 156). Esta prática faz com que os gestores se preocupem muito mais com o aspecto administrativo das instituições do que com o aspecto pedagógico.

Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos. Porém, cabe ressaltar que elaborar um sistema nacional de avaliação da educação que estabeleça parâmetros comuns e indicadores coerentes necessários a todas às instituições de ensino, sem desconsiderar, no entanto, as características próprias de cada instituição é uma tarefa extremamente cuidadosa, um desafio, melhor dizendo.

O PAIUB, que teve sua redação final concluída em novembro de 1993, tinha como primeiro desafio, de acordo com Ristoff (1996), buscar uma linguagem comum para as universidades brasileiras. Ristoff, como membro do Comitê Assessor do PAIUB, relata os princípios e critérios que nortearam a proposta de Avaliação do PAIUB, conforme veremos a seguir.

O primeiro princípio do PAIUB era o da globalidade e defendia que todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível. Para o autor, cada instituição precisa seriamente considerar as forças em ação no seu contexto específico e decidir, preocupando-se sempre com o princípio da globalidade, isto é, com o caráter institucional da avaliação.

Concordamos com Sobrinho (1995), quando defende a idéia de que

a avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou insuficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas

de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade. (SOBRINHO, 1995, p. 61)

O segundo princípio do programa era o da comparabilidade e buscava uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores. Ristoff (1996) ressalta que não havendo uniformidade na metodologia a comparabilidade dos dados fica prejudicada. Verificamos que não se descartam os critérios objetivos, mas conforme veremos no princípio a seguir, há flexibilidade e o respeito às diversidades institucionais. Canen (2006) defende que o processo de avaliação deveria incorporar critérios objetivos e, ao mesmo tempo flexibilizá-los, levando em conta a diversidade cultural de alunos e de escolas. Isso estava previsto no terceiro princípio do PAIUB, que consistia no respeito à identidade institucional e buscava contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. As IES são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, nos seus estágios de desenvolvimento, e não se deve exigir delas desempenhos não compatíveis com suas características.

Outro princípio do PAIUB era o da não punição ou premiação, pois considerava que o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Esse princípio defendia uma avaliação que fosse capaz de identificar os pontos fracos e fortes, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, não para punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e iluminar o caminho para a busca de melhorias.

A adesão voluntária era outro princípio do PAIUB e defendia a instalação de uma cultura da avaliação que só lograria êxito se fosse coletivamente construído e se pudesse “ contar com *intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na*

utilização dos resultados” (RISTOFF, 1996). O autor reforça que a idéia era “vencer convencendo e não impondo.” Todos deveriam perceber a importância e a necessidade da avaliação para que o ato avaliativo se tornasse um exercício diuturno de suas funções.

Segundo Ristoff (1996), o programa de avaliação deveria respeitar também o princípio da legitimidade, pois ele precisa ter, além da legitimidade política, a legitimidade técnica. Para o autor, a avaliação precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações e atribuindo significado. Sem um eficiente trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.

O sétimo e último princípio era o da continuidade, que permitiria “a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos” (RISTOFF, 1996). O PAIUB promoveria a reavaliação após a avaliação externa e essa continuidade garantiria a construção da cultura da avaliação, tão importante para o êxito do programa.

Quanto aos critérios presentes no programa em questão, verificamos que estão presentes tanto os critérios objetivistas, quanto os relativistas. Os critérios são objetivistas quando percebemos, nos anexos da proposta de avaliação, seus resultados sendo apresentados por meio de tabelas e percentuais ou quando são propostos indicadores universais como sendo básicos para construção de uma metodologia comum de avaliação global. Já os critérios relativistas estão sendo levados em consideração no momento em que se percebe que as IES são diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação e nos seus estágios de desenvolvimento, e, portanto, não exigindo delas desempenhos não compatíveis com suas características.

O PAIUB trouxe mudanças importantes como, por exemplo, a desmistificação do caráter punitivo da avaliação. Com base nos princípios do programa, o tipo de avaliação que se propõe é diagnóstica, pois ela é entendida como “[...] um processo de construção e não uma

mera medição de padrões estabelecidos por iluminados.” (RISTOFF, 1996). Canen (2004) sugere que o momento dos ENC é mais associado à primeira geração de avaliação, que se referem Guba e Lincoln (2003), e o PAIUB à quarta geração, mas que ambos sofrem críticas. O primeiro é acusado de utilizar critérios muito objetivistas e o último, de ser muito relativista. Canen (2006) defende o restabelecimento do equilíbrio entre ambos os pólos da objetividade e da subjetividade, conforme veremos adiante.

Ao analisar o documento básico do PAIUB e seus anexos, percebemos que o programa apresenta também um pouco da segunda e terceira gerações da avaliação de Guba e Lincoln (2003). Conforme vimos, a segunda geração da avaliação, a descrição, possui uma abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fracos e fortes em relação a certos objetivos declarados e a avaliação do PAIUB prevê descrição e julgamento quando seus elaboradores afirmam que “a avaliação supõe **exame apurado de uma dada realidade**, a partir de **parâmetros de julgamentos** derivados dos objetivos que orientam [a instituição]” (RISTOFF, 1996, p. 49). Neste trecho, identificamos também a terceira geração, de julgamento, que é caracterizada por uma avaliação que visa chegar a um veredicto e possui um juízo de valor.

Vale ressaltar que Ristoff (1996) ao se referir ao princípio de continuidade, afirma que ele permitirá a comparabilidade dos dados “revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a **partir dos resultados obtidos**”. Percebemos nesta afirmativa, que há uma valorização dos resultados da avaliação, que serão objetivos, porém haverá uma comparação entre eles ao longo do tempo para que seja um processo contínuo. Devemos tomar cuidado com a valorização dos resultados pelos resultados, ou com as interpretações isoladas dos dados, sem a flexibilização necessária para entender o contexto avaliado. Caso contrário, estaremos incorrendo no erro do

compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação, que conforme vimos, é uma das falhas das três primeiras gerações de avaliação de Guba e Lincoln (2003).

De modo geral, a proposta de avaliação do PAIUB apresentou progressos que nos levam a situá-la mais na quarta geração de avaliação de Guba e Lincoln (2003), na medida em que reforça que as informações contextuais e as características e finalidades do projeto institucional de cada IES, devam ser consideradas e valorizadas e que os indicadores devem expressar tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos.

Ristoff (1996) entende que a avaliação precisa ser um processo de construção e deve ser contínua e sistemática e, neste contexto, a negociação e a emancipação, características da quarta geração de Guba e Lincoln (2003), poderão se fazer presentes. Quando o PAIUB se preocupa com o princípio do respeito à identidade institucional que busca “contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país” (RISTOFF, 1996), há uma tendência a valorizar os critérios relativistas, subjetivistas. Porém, isso não é visto de forma totalmente positiva. O PAIUB também é criticado por seu relativismo pois, segundo Canen (2004), deixa “solto” os aspectos a serem observados e os relatórios, sem chegar a um conceito.

Quando se afirma que o conjunto de indicadores considerados básicos “...deve ser completado, no âmbito de cada IES e no sistema como um todo, por outras informações substancias...” (RISTOFF, 1996, p. 56) e que outras informações e indicadores que permitam uma análise mais aprofundada das atividades institucionais, informações contextuais que expressem qualidade de vida no campus, interação com a comunidade em seu entorno e com a comunidade científica, além das informações acerca de atividades de extensão, produção acadêmica e sobre a gestão das IES devem complementar a avaliação das instituições, fica

evidenciada a preocupação em não priorizar somente critérios hogeneizadores e universalistas, valorizando princípios pluralistas e qualitivistas.

Existe na proposta do PAIUB uma conscientização da necessidade da avaliação contemplar todos os segmentos envolvidos e envolver diretamente todos os segmentos da comunidade acadêmica, assim como se criar um sistema de coleta de informações qualitativas e quantitativas. A metodologia de avaliação do PAIUB inclui avaliação interna e externa, compreendendo os aspectos quantitativos e qualitativos da realidade examinada. A proposta também prevê a auto-avaliação possibilitando que cada IES reflita sobre o que são e o que aspiram ser e descubram sua identidade, construindo seu projeto político-pedagógico. Segundo Ristoff (1996), “tanto a auto-avaliação quanto à avaliação externa abarcam dimensões qualitativas e quantitativas de todas as atividades institucionais.”

Acreditamos que a metodologia de avaliação do PAIUB representou um avanço na medida em que propôs uma mudança do paradigma de investigação positivista, caracterizado por uma avaliação classificatória, somativa, preocupada somente em medir o produto, julgar os resultados finais e punir. Para Patton (1978, p. 203), apud Guba e Lincoln (2003), um paradigma é uma visão de mundo, uma perspectiva geral, uma maneira de quebrar em partes a complexidade do mundo.

Ristoff (1996) considera inútil procurar um modelo único e ideal de avaliação para o país. Concordamos que é preciso construir uma avaliação, buscando uma linguagem comum para as universidades, sem desconsiderar as pluralidades e diversidades de cada IES.

O PAIUB

“busca essa flexibilidade e esta linguagem comum, e isto, embora possa parecer pouco, é o grande primeiro passo de uma longa caminhada [...] é a instalação da capacidade de as universidades se contraporem a avaliações simplistas e propagandísticas e as matérias jornalísticas que, com dados falsos e

incompletos, denigrem a universidade pública brasileira.” (RISTOFF, 1996, p.53)

Canen (2004; 2006), relata que o PAIUB advoga princípios qualitativos e formativos para a avaliação institucional, mas que também recebe críticas por cair muito no relativismo. Porém, podemos afirmar que o programa possui mais acertos do que erros e, infelizmente, por falta de suportes financeiros do governo ele foi gradativamente perdendo força. Para Canen (2004), o Brasil viveu uma segunda fase da avaliação institucional, do período de 1998 a 2002, que se caracterizou por rankings institucionais de desempenho de alunos e instituições. O programa PAIUB é deixado de lado em prol de um modelo de avaliação institucional, principalmente, assentado nos resultados dos Exames Nacionais de Avaliação do Ensino Superior, conhecidos como “Provões”, aplicados a formandos de cursos universitários (CANEN, 2004). Para a autora, há uma redução da avaliação institucional para avaliação do estudante. As políticas educacionais desse período, não levam em consideração a diversidade cultural e a identidade plural das instituições, priorizando a objetividade e a mensuração de resultados para atender as demandas do mercado e as competências necessárias para uma sociedade globalizada. (CANEN, 2004)

2.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ÂMBITO NACIONAL NO GOVERNO LULA (2002 ATÉ O PRESENTE)

Estamos vivendo um período de discussões acaloradas sobre a versão definitiva do anteprojeto de lei da educação superior, que segundo Leher (MAR./2005), ex-presidente do ANDES-SN, consolida a opção privatista e o desfinanciamento das instituições públicas. Leher

(MAR./2005) faz duras críticas ao Anteprojeto apresentado pelo MEC e a nova retórica empresarial da responsabilidade social e da sociedade do conhecimento. Para ele

[...] nada no Anteprojeto assegura mudança na orientação prevalecente até o momento de supremacia do privado frente ao público. Essa crescente supressão do público por meio de uma indiferenciação entre as esferas pública e privada para a qual o SINAES joga um papel fundamental, credenciando as instituições privadas que prestarão um serviço 'público' com verba pública. (LEHER, MAR./2005)

Entendemos que toda política de avaliação não pode ser entendida fora do seu contexto político e que, para melhor analisá-la, devemos estar atentos aos debates que nos proporcionam percepções diferenciadas. Nessa lógica, procuramos analisar, a seguir, a proposta do SINAES (BRASIL, 2004 a), que foi aprovada no Governo Lula. O SINAES tem sido bem visto por vários educadores e bastante defendido por seu idealizador José Dias Sobrinho (2004). Por outro lado, levantaremos os principais questionamentos que o sistema vem sofrendo, por parte de alguns estudiosos.

2.4.1 O SINAES

O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, assentado no tripé avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Seus princípios norteadores são bem amplos e abarcam a complexidade de fatores que devem ser levados em consideração ao se criar um sistema de avaliação institucional. São eles: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de

indicadores, considerados em sua relação orgânica; e a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em conjunto (ABMES, 2004). Os discursos que permeiam o SINAES são: participação, integração, inclusão e o repúdio ao sucesso individual (BRASIL, 2004 a).

No princípio da responsabilidade social, as IES, públicas ou privadas, são avaliadas quanto à qualidade e quantidade de suas ações e resultados em função do interesse da sociedade. Um dos objetivos do SINAES é promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Desta forma, além de um sentido político, pois social, a avaliação carrega uma exigência ética. A avaliação é uma prática social que responde à exigência de melhorar e aumentar a qualidade do serviço educacional, promover a eficácia institucional e elevar a efetividade acadêmica e social, tendo como referência as necessidades da população. (SOBRINHO, 2004)

Existe o reconhecimento da diversidade do sistema, onde são elaborados instrumentos e são propostos procedimentos adaptáveis às diferentes estruturas, mas entende-se que a diversidade não pode permitir dispersão e ruptura do sistema. Há o respeito à diversidade institucional, porém, cada IES deve cumprir as normas oficiais relativas aos processos de regulação e de avaliação e ao mesmo tempo, ter sua margem de liberdade e potencialidade para desenvolver ações de auto-regulação e auto-avaliação. O sistema tem como uma de suas características a flexibilidade, o que permite um equilíbrio entre as avaliações para a regulação e para a diversidade, utilizando tanto critérios objetivistas, quanto relativistas. Havendo o respeito, a compreensão e a valorização da pluralidade cultural e de identidades diversas ao se avaliar, os critérios e indicadores avaliativos deverão ser relativizados, flexibilizados (CANEN & CANEN, 2005 b).

O princípio da globalidade institucional proposto pelo SINAES garante processos globais de avaliação, incluindo dinâmicas internas e externas que antecipam diversas abordagens e instrumentos. Neste sentido, Sobrinho (2004) explica que a avaliação

focalizará ainda distintos elementos constitutivos do objeto, como a docência, a pesquisa, as relações com a sociedade, as dimensões da vida profissional e social da comunidade institucional, gestão, agentes, centros, áreas, cursos, programas etc., sempre na perspectiva de integrar as partes em um todo coerente, produzindo assim uma visão global da instituição. (SOBRINHO, 2004)

O princípio da continuidade do processo avaliativo entende a avaliação como a permanência no tempo de processos articulados. Neste enfoque, reforça-se a idéia de criar uma cultura de avaliação conforme já proposto por Ristoff (1996), na proposta do PAIUB, onde a comunidade educativa assume coletivamente as responsabilidades na construção da qualidade científica e social da IES. Quando avaliação é verdadeiramente um processo de construção coletiva, a negociação e a emancipação podem fazer parte desse processo de busca de melhoria com vistas a alcançar um objetivo comum a toda comunidade escolar, valorizando a qualidade política. É este tipo de avaliação que propõem Guba e Lincoln (2003) na quarta geração, chamada construtivista responsiva.

O princípio da responsabilidade social com a qualidade da educação superior representa o compromisso com a formação, e entende que a avaliação é um processo de formação, onde as finalidades educativas devem ser postas em questão. Ela é formativa e dá importância às abordagens qualitativas, sem desconsiderar os critérios quantitativos. Esse princípio contempla “o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES” (ABMES, 2004).

Sobrinho(2004) fala ainda do princípio da publicidade, que para ele tem dois sentidos. O primeiro, refere-se ao “caráter social e participativo da avaliação em função do interesse público” (SOBRINHO, 2004). O segundo, diz respeito aos resultados da avaliação, que devem ser periódicos e continuamente divulgados a todos os interessados, à população em geral e devem respeitar critérios éticos.

Em relação às práticas avaliativas anteriores, Sobrinho (2004) ressalta que a grande mudança consiste nas concepções de avaliação e de Educação Superior. Ele afirma que a mudança de paradigma que propõe o SINAES não se dá pela escolha de diferentes técnicas e instrumentos avaliativos, o que não seria tão significativo, mas pela mudança epistemológica, filosófica e política da concepção de avaliação.

De acordo com Sobrinho (2004) o SINAES tem como características a participação, a integração, o rigor, a eficácia formativa, a efetividade social, a flexibilidade e a institucionalidade. Na característica flexibilidade, Sobrinho (2004) comenta que tendo em vista o reconhecimento da diversidade, o respeito à alteridade, à autonomia e à identidade das instituições, bem como o caráter dinâmico, social e participativo da avaliação, seus procedimentos e instrumentos devem preservar adequadas margens de flexibilidade e adaptabilidade. Para ele, o SINAES

é concebido de modo a promover a inter-atuação e a mútua alimentação da avaliação e da regulação. Com caráter vinculativo, a avaliação subsidia os processos regulatórios e destes se serve para construir as novas dinâmicas avaliativas na perspectiva do permanente aperfeiçoamento de funções institucionais. (SOBRINHO, 2004, p. 118)

Canen (2006) propõe a superação das dicotomias avaliação objetivista e avaliação responsiva, regulação e relativismo, avaliação por processo, formativa e diagnóstica e avaliação por produto, somativa e classificatória. Nesse sentido, o desafio do avaliador será trabalhar as

tensões da avaliação, negociando seus aspectos positivos e negativos em cada realidade, relativizando-os. Mas, em instituições culturais específicas, como respeitar essas identidades ? Até que ponto o SINAES não tem trabalhado essas tensões ? Sabemos que alguns autores até o acusam de ter uma lógica produtivista, porém, o interessante é verificarmos como o SINAES trabalha com as tensões a que se refere a autora.

Dentro da perspectiva da quarta geração de Guba e Lincoln (2003), a avaliação não parte de metodologias convencionais, mas, pela própria denominação construtivista, constrói-se por meio de negociação de todos os envolvidos no processo educacional. Não há padrões ou critérios pré-estabelecidos e não se tem certeza quanto a verdades a serem atingidas pela avaliação. “Os critérios pelos quais se dá o julgamento de valor para tomada de decisão seriam construídos em conjunto, a partir de valores e das culturas dos atores sociais envolvidos” (CANEN, 2006).

A avaliação construtivista está sendo influenciada pela corrente relativista na medida em que acredita na inexistência de verdades absolutas e universais e defende o argumento de que todas as verdades são relativas às culturas e valores dos sujeitos e realidades plurais. Portanto, a avaliação construtivista ou avaliação por negociação se preocupa em analisar em que medida o desempenho das instituições está de acordo com suas missões específicas.

A avaliação, dentro dessa linha de pensamento, pode levar em consideração tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, respeitando as diversidades e as identidades do que se pretende avaliar. As abordagens quantitativas e qualitativas podem ser consideradas como mutuamente complementares e passíveis de uso simultâneo. Segundo Canen (2006), as principais tensões da avaliação que devem ser negociadas passo a passo são: avaliação objetivista-avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo), regulação-valorização da diversidade (universalismo-relativismo), e processo-produto; formativa-somativa; diagnóstico-classificação.

A tensão avaliação objetivista-avaliação responsiva representa a preocupação de se adotar critérios objetivistas e/ou subjetivistas. Porém, não se trata de escolher ou esse ou aquele critério. Canen (2004) alerta para a importância de considerar os critérios objetivos necessários para se avaliar o desempenho das instituições, a aprendizagem dos alunos, e outros aspectos, partindo de valores considerados relevantes no contexto da sociedade em que vivemos. E, ao mesmo tempo, estarmos conscientes das variáveis subjetivas presentes no processo avaliativo, pois, o próprio avaliador possui padrões e visões de mundo que influenciam no julgamento.

Toda instituição avaliadora ou grupo de avaliadores implica preferências ideológicas inevitáveis, por conta da tessitura política do fenômeno avaliativo. A “objetividade” que se espera deles não é a presunção de neutralidade científica, mas a ética do tratamento justo. Essa ética transparece na história própria e pode, assim, ser acatada ou rejeitada. (DEMO, 1996, p.38)

Canen (2006) defende a importância de se levar em conta a diversidade cultural na avaliação, porém, alerta sobre os cuidados que se deve ter. É necessário saber diagnosticar o peso das subjetividades e, para isso, os critérios de avaliação qualitativos devem ser de fácil acesso e de definição transparente visando diminuir as chances de serem influenciados por preconceitos. Para Demo (1996) os critérios de avaliação, por mais qualitativos que devam ser, necessitam de definição transparente e de acesso fácil e desimpedido.

Outra tensão de grande discussão no momento é a avaliação por regulação-avaliação para valorização da diversidade, ou seja, universalismo-relativismo. Quando se estabelecem critérios objetivos, universais, o objetivo que se tem em mente é o de regular. Mas, conforme já exposto na primeira tensão, os critérios ditos objetivos, também são construídos a partir de visões de mundo diferenciadas e, portanto, não são universais. Canen (2006) argumenta que devemos avaliar a partir de critérios estabelecidos por um planejamento, um projeto político maior, que

nos possibilite ter um julgamento de valor sobre o item avaliado. Esses critérios devem ser bem explicitados e discutidos e, conforme já dito, claros e transparentes. Os critérios de avaliação devem permitir uma regulação da qualidade da educação. A autora explica que tais critérios “serviriam, por exemplo, para que o poder público possa avaliar em que medida aquela escola, universidade ou outra instituição está formando seus alunos em uma perspectiva relevante para a sociedade, para o país.”

O desafio de se trabalhar a tensão universalismo-relativismo está em procurar um meio termo entre não universalizar tudo, buscando uma homogeneidade a todo custo e entre não relativizar todas as informações coletadas, enquanto se busca a pluralidade cultural. É mister valorizar a diversidade de alunos e instituições, mas de maneira consciente, a partir de critérios que podem ser comuns a distintas realidades, cada qual com suas peculiaridades. Para Canen & Canen (2005 b, p. 56), “a pluralidade cultural é o aspecto crucial a ser levado em conta no cotidiano das relações dentro da organização e desta com a sociedade multicultural circundante, neste novo milênio.”

A discussão da avaliação por processo-produto, formativa-somativa e diagnóstica-classificatória tão difundida entre os autores da avaliação, é outra tensão a ser trabalhada. Muitos teóricos defendem fervorosamente que a avaliação deve ser processual, formativa e diagnóstica, combatendo a existência de um momento específico para quantificar resultados na busca de uma comparação e classificação. Porém, essa avaliação diagnóstica, formativa e por processo também recebe críticas por parte de outros estudiosos, que alegam não ter base nem elementos fidedignos para o julgamento e a tomada de decisão. Acreditamos num velho ditado que defende que “a virtude está no meio termo”, ou seja, a avaliação não precisa sofrer rupturas. Demo (1996, p. 51), afirma que “não faz sentido inventar dicotomias entre quantidade e qualidade, já que são faces interligadas do mesmo fenômeno”.

Demo (1996) não descarta o valor da avaliação formal e quantitativa porque ela pode servir de primeiro patamar para se chegar ao plano da qualidade política. Para o autor, não se pode desprezar o dado estatístico, simplesmente porque não é possível fazer dados estatísticos sobre qualidade política. Afinal, o bom manuseio desses dados pode, segundo ele, revelar dimensões da qualidade política indiretamente e a avaliação pode conjugar mérito formal, com mérito político. Segundo Belloni, Magalhães e Souza (2003), os dados estatísticos, quantitativos, quando devidamente contextualizados e usados de forma integrada e complementar às informações qualitativas, possibilitam análises mais consistentes e significativas, social e politicamente.

Quando há uma tendência a se avaliar exclusivamente para classificar, em um único e exclusivo momento, essa avaliação somativa é condenada, mas quando a avaliação é um somatório de avaliações diagnósticas e observações feitas ao longo de um processo, que fornece subsídios para complementar uma avaliação final, também chamada de somativa, não há o que se criticar. Para Demo (1996), o problema está na maneira de exercitar processos avaliativos e, por isso, o importante é buscar sempre “avaliar a avaliação” (CANEN, 2006). O avaliador deve procurar estar atento aos desequilíbrios entre as tensões supracitadas e entender a avaliação como um processo permanente e diário.

É preciso entender a avaliação como “ um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender , de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA 2003, p.25).

O SINAES entende que a avaliação não é neutra, mas requer juízos de valor e mérito. A concepção de avaliação que se tem, rompe com a idéia de que avaliar é somente mensurar e controlar e amplia o conceito de avaliação da educação destacando o papel educativo, social,

pedagógico e formativo do ato de avaliar. O sistema não propõe uma dicotomia entre regulação/diversidade, objetivismo/relativismo, mas, tende a trabalhar essas tensões inerentes ao processo avaliativo. No SINAES, a avaliação não é considerada um fim em si mesma, que se esgota.

A avaliação se esgota quando os efeitos regulatórios são assumidos pelo Poder Público, em decorrência dos resultados da avaliação. Daí a importância de destacar três momentos desse processo:

- (1) o da regulação, enquanto atributo próprio do Poder Público, que precede ao processo de avaliação nas etapas iniciais de autorização e do credenciamento dos cursos;
- (2) o do processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição, de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades; e
- (3) o da regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de Pareceres da CONAES), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei – decorrentes da avaliação. (BRASIL, 2004 b)

Nesse sentido, o SINAES tenta trabalhar as tensões da avaliação, como defende Canen (2006), mas de uma forma nem sempre aceita consensualmente. Percebemos que, ao criar o SINAES, o atual governo teve o cuidado e a preocupação com a mediação entre modelos de avaliação para regulação e para a diversidade (CANEN, 2004 e 2006; CANEN *et al*, 2004) e, por isso, acreditamos que a sua grande contribuição está nesta tentativa de mediar os dois enfoques avaliativos, conforme defende Canen (2006).

Na avaliação que propõe o SINAES, abandona-se a operação de instrumentos isolados centrados no estudante e no curso, como ocorria no ENEM, no ENC e no SAEB, e considera-se como foco central a avaliação institucional. O Sistema prevê avaliação de todas as dimensões de uma instituição através da auto-avaliação e da avaliação externa *in loco*. Na Lei que institui o SINAES, fica definido que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*.” (BRASIL, 2004 b)

Neste novo paradigma, o objetivo principal da avaliação não é somente controlar e comparar, acirrando a competição entre as IES, mas sim, a de buscar um permanente aperfeiçoamento das funções institucionais, utilizando distintos instrumentos articulados entre si. Mas, conforme veremos, alguns autores consideram que o SINAES não mudou seu caráter produtivista, pois o ENADE é acusado de resignificar os Provões.

Entretanto, para Sobrinho (2004), o SINAES amplia concepções e práticas anteriores quando amplia a concepção de Educação Superior, a concepção de formação, o objeto e os sujeitos da avaliação, bem como as funções dos avaliadores. Para o autor, o sistema associa a avaliação sistemática a uma política de recrutamento e capacitação de avaliadores; substitui o ENC por processos globais fundados na perspectiva social; adapta instrumentos vigentes à nova concepção e novos objetivos de avaliação e regulação; valoriza processos formativos e abordagens qualitativas; introduz no sistema, práticas de meta-avaliação; oferece à sociedade informações baseadas em informes institucionais; ajuda a articular os distintos setores de Educação Superior do MEC; valoriza a solidariedade e a cooperação; e questiona a responsabilidade social da IES (SOBRINHO, 2004, p. 122 – 124).

Criar um sistema nacional de avaliação da educação que estabeleça parâmetros comuns e indicadores coerentes necessários a todas as IES, sem desconsiderar, no entanto, as características próprias de cada instituição é uma tarefa difícil, que requer um trabalho metódico. Porém, ao se pensar o SINAES percebemos que houve a tentativa de equilibrar modelos de avaliação para regulação e para a diversidade. Isso fica evidenciado quando Sobrinho (2004, p. 122) afirma que não se trata simplesmente de verificar aspectos isolados a respeito do desempenho de estudantes ou de itens da instituição. Conforme vimos, o SINAES não propõe uma dicotomia entre regulação/diversidade, objetivismo/relativismo, mas busca contrabalançar os dois pólos.

O tipo de avaliação que propõe o SINAES se aproxima da quarta geração de Guba e Lincoln (2003), na medida em que inclui avaliação interna, externa, a auto-avaliação e introduz práticas de meta-avaliação, onde a “avaliação da avaliação contribuirá para o permanente processo de construção coletiva visando o aperfeiçoamento do sistema.” (SOBRINHO, 2004). O SINAES representa um avanço em relação a outras sistemáticas de avaliação da educação porque, de acordo com Sobrinho (2004, p. 114), ele leva em consideração a complexidade filosófica, epistemológica, ético-política e, então, a plurifuncionalidade da avaliação. Nesse sentido, podemos dizer que o SINAES busca a qualidade técnica e política, defendida por Demo (1996).

De maneira geral, parece haver uma transformação do modelo de avaliação para a mensuração e controle, com objetivos exclusivos de premiar ou punir as IES, como também a superação de uma avaliação classificatória, que valorizava exclusivamente os dados quantitativos, o produto, sendo considerada como um fim em si mesma. Conforme vimos, a concepção de avaliação do SINAES leva em consideração tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, valoriza o respeito às diversidades e às identidades de cada instituição, tão defendido na linha multiculturalista (CANEN, 2001; 2002). Entretanto, veremos que não se trata de visão consensual. Para autores como Leher (2005), este modelo do SINAES é visto com desconfiança por estar inserido em um programa educacional neoliberal que fortalece o setor privado por meio de isenções fiscais, pelo baixo perfil para a classificação das instituições como universidades e centros universitários e pela abertura do mercado ao investimento estrangeiro. Leher (2005) faz duras críticas ao SINAES, conforme veremos a seguir.

2.4.2 QUESTIONAMENTOS AO SINAES

Apesar do SINAES ter apresentado avanços em relação às políticas de avaliação anteriores e ter seus defensores, como toda política educacional, existem autores que o criticam de maneira dura e incisiva. A Diretoria do ANDES-SN (s/d), em sua análise sobre a proposta do SINAES, fruto de debates que contou com a contribuição do Professor Roberto Leher (UFRJ), argumenta que apesar da proposta apresentar conceitualmente uma concepção de avaliação educacional diagnóstica, processual, formativa, emancipatória e voltada para a melhoria das condições de oferta da educação superior, em sua materialização, revela continuidades com as políticas avaliativas anteriores, que defendem os preceitos utilitaristas e neoliberais.

Pinto (2005), presidente do ANDES-SN, analisando o projeto de Reforma do Ensino Superior, condena a autorização para que o capital estrangeiro participe com até 30% de investimentos em educação no Brasil porque as instituições privadas vão concentrar suas parcerias em cursos à distância, inclusive em mestrados e doutorados profissionais, que não exigem dissertações e teses, e provocar uma expansão de vagas no setor público sem qualquer garantia de qualidade. A educação, portanto, está cada vez mais sujeita aos interesses financeiros e ao mercado, possuindo um discurso de qualidade de caráter duvidoso, e, por isso, devemos analisar com cuidado as políticas de avaliação, levando em consideração o contexto político a que estão atreladas.

Um dos aspectos de maior crítica no sistema está o enfoque ainda produtivista de avaliação, encontrado na maneira como está sendo organizado e implementado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para Leher (NOV./ 2005) o ENADE resignifica o Provão e aprofunda cada vez mais o caráter de ranqueamento e de punição das IES. Segundo Leher (MAR./2005), a avaliação precisa ser profundamente transformada com a

extinção dos exames padronizados e de aparatos em que o público e o privado se confundem. A avaliação deve ser

participativa e emancipatória, constituindo-se, pois, em instrumento de democratização objetivando aperfeiçoamento das instituições em busca do padrão unitário de qualidade. Dessa forma, as IES implementarão mecanismos democráticos, legítimos e transparentes de avaliação interna e externa de suas atividades, levando em conta os fins da educação. (LEHER, MAR./2005)

Quanto à divulgação dos resultados do ENADE, existem muitas críticas em relação ao caráter produtivista do exame e em função do caráter de punição/premiação das IES. O ENADE, além de constar como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, interferindo dessa maneira na autonomia didático-científica das instituições, tem seus resultados divulgados aos alunos e instituições e, os alunos que apresentam os melhores desempenhos podem receber distinções e premiações. (LEHER, MAR./2005).

Para o Leher (NOV./2005), o ENADE é um instrumento para mercantilização da educação, na medida em que a maior parte das instituições privadas de caráter mercantil utilizam o exame como suporte para suas estratégias publicitárias. E questionam os resultados do instrumento avaliativo argumentando que

Os objetivos e os indicadores da avaliação foram tão mal-elaborados que o ENADE produziu o seguinte paradoxo: no último exame, surpreendentemente, a nota do exame de conhecimento específico da maior parte dos cursos foi maior entre os estudantes ingressantes do que entre os que estão perto da conclusão do curso, levando a crer que a universidade impõe a ignorância no lugar do saber. (LEHER, NOV./ 2005)

Por outro lado, após sucessivos debates e palestras sobre a proposta do SINAES, Canen *et al* (2004) consideram que o sistema resgata grande parte dos princípios do PAIUB, porém os autores sinalizam algumas preocupações. Para eles, alguns esclarecimentos precisam ser feitos em relação ao ENADE, como a definição da amostra de estudantes que farão o exame, pois

segundo Canen *et al* (2004), essas amostras podem resultar em vícios nos resultados, principalmente se elas forem voluntárias; em relação às áreas do conhecimento, pois podem mascarar desempenhos, aos quais a sociedade tem direito de ter informação; e em relação aos critérios pelos quais será estabelecido seu peso na avaliação global da instituição, pois pode ter ele diluído ou mesmo ter seus resultados usados de maneira indevida pela mídia ou por outros meios, para avaliar as IES e informar a sociedade.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado de supervisão e coordenação do SINAES, também recebe críticas com relação a sua composição. Para Canen *et al* (2004), não existem critérios claros para a composição da CONAES, que indiquem a participação das instituições de ensino superior e da sociedade civil. Quanto a esse aspecto, a Diretoria da ANDES-SN faz duras críticas e acredita que a CONAES representa um retrocesso, devido ao seu caráter antidemocrático, pois ela será constituída por 12 membros, sendo quatro estritamente governamentais e oito nomeados pelo Presidente da República, havendo uma concentração de poder.

Outra preocupação de Canen *et al* (2004) consiste na ausência de critérios indicativos da constituição das comissões internas e externas de avaliação das IES, porque isso pode resultar em mecanismos díspares de avaliação entre as instituições, mesmo existindo roteiros de indicadores, que serão divulgados pela CONAES. Sobre os roteiros de indicadores para a avaliação interna e externa, Canen *et al* (2004) relatam que não houve, até o momento, debates em torno deles, com discussões sobre os espaços para a valorização da diversidade e identidade das IES e sobre as questões avaliativas.

E, por último, Canen *et al* (2004) manifestam preocupação com a ausência de conceitos ou algum tipo de categorização por cursos que pudesse ser apresentada à sociedade como

dimensão somativa da avaliação realizada e alega que, no SINAES, essa dimensão se reduz a relatórios descritivos e dossiês.

Percebemos, então, que o SINAES avançou em alguns aspectos em relação às políticas anteriores, porém, ainda precisa amadurecer e clarear os pontos supracitados. É preciso que não só as IES façam uma avaliação contínua da qualidade do ensino, mas o próprio SINAES, como instrumento avaliativo, seja reavaliado periodicamente pela CONAES e também pelos membros representativos das instituições que sofrem a avaliação. Isso tornaria o processo avaliativo mais democrático, transparente, propiciando um maior debate e diálogo sobre as questões da avaliação, se aproximando do que Guba e Lincoln (2003) chamam de avaliação da quarta geração, a construtivista responsiva. Assim, seria constante o ato de avaliar a avaliação, a meta-avaliação, defendida por Penna Firme (1994), Guba e Lincoln (2003) e Canen (2006).

As discussões dos avanços e das tensões do SINAES (BRASIL, 2004 a) são importantes e de grande valia para fundamentar as análises sobre a nova metodologia de avaliação do SEN, que foi elaborada inspirada na proposta do SINAES, a ser discutida no próximo capítulo.

3 ANALISANDO O MODELO DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL

Este capítulo trata da análise das metodologias de avaliação do ensino na Marinha, baseando-nos no referencial teórico explicitado anteriormente, verificando dois grandes eixos: como são trabalhadas as tensões entre diversidade e universalidade na avaliação, respeitando a identidade de cada estabelecimento de ensino naval, bem como a identidade institucional da Marinha, conforme a perspectiva multicultural que respeita às missões e projetos das instituições (CANEN, 2006) e a partir dos conceitos trazidos no documento, quais as tensões e possibilidades do método em termos da avaliação formal - a parte formal e técnica do método - e os espaços existentes na avaliação para a dimensão política. (DEMO, 2002)

Importante registrar que não foram analisados os problemas e variáveis logísticas envolvidas na aplicação da metodologia, mas os dados que serviram de subsídios para a análise dos eixos supracitados. A comparação da metodologia antiga e atual se dará no sentido de ver continuidades, mudanças/avanços.

3.1 PANORAMA GERAL DA AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO NAVAL

A avaliação do Sistema de Ensino Naval (SEN) teve dois momentos nesses últimos dez anos. A primeira metodologia foi implantada na Marinha, em caráter experimental, em 1996. Ela surgiu, conforme já explicitado no capítulo inicial, a partir de uma pesquisa realizada nesta universidade, de interesse da MB e teve como objetivo elaborar e validar uma proposta de sistemática de avaliação contínua destinada ao Curso de Formação de Marinheiros, ministrado

nas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Até então, cada Organização de Ensino da Marinha avaliava seus cursos de maneira independente, com instrumentos e critérios diferenciados. Esta metodologia foi posteriormente adaptada a outras modalidades de cursos, para que todas as Organizações de Ensino da Marinha utilizassem um modelo de avaliação único, que englobasse todo o SEN.

No período de 1996 a 2004, a metodologia foi sofrendo pequenas mudanças e os ajustes eram feitos conforme sugestões das OM de Ensino que aplicavam a metodologia sistematicamente. Porém, nem todas as alterações estavam registradas oficialmente no documento que normatizava a avaliação.

Até o ano de 2004, essa antiga metodologia era adotada e normatizada pelo capítulo onze da publicação DGPM-101- NORMAS PARA OS CURSOS E ESTÁGIOS DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL, 3ª revisão (BRASIL, 2000) e de caráter ostensivo. Porém, essa publicação sofreu uma quarta revisão e a edição 2005 passa a tratar da avaliação do SEN no capítulo três (BRASIL, 2005 c). Este capítulo explica que houve uma alteração na metodologia utilizada na avaliação e que seus anexos foram eliminados deste documento, passando a fazer parte do Manual de Avaliação do SEN, publicação de ordem técnica, elaborada pela Diretoria de Ensino da Marinha e conhecida como DEnsM- 2001 (BRASIL, 2005 a).

De acordo com Bueno (s.d.), a origem da palavra estratégia reside na atividade militar e significa conduzir batalhas para vencer a guerra. A DEnsM elaborou estrategicamente o Manual de Avaliação para conduzir as práticas avaliativas do SEN e nosso compromisso foi analisar a lógica formal/instrumental desse documento. Segundo Demo (2002), a avaliação tem sua qualidade formal e sua qualidade política. A primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria (DEMO, 2002, p. 03).

Foram analisados o capítulo onze da DGPM-101, 3ª revisão (BRASIL, 2000) e seus anexos, que tratam da metodologia anterior, o Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval – DEEnsM-2001 (BRASIL, 2005 a), que apresenta a metodologia de avaliação a ser empregada nas Organizações Militares (OM) do SEN, bem como o capítulo três da DGPM-101, 4ª revisão (BRASIL, 2005 c), que normatiza a nova metodologia. Buscamos compreender permanências, rupturas e tensões nas duas metodologias, a partir do olhar teórico traçado.

3.2 ANÁLISE DO MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL: COMPARANDO O MODELO ANTIGO E ATUAL - INTENÇÕES

O capítulo onze da DGPM-101 (BRASIL, 2000) tinha como propósito estabelecer normas para avaliação dos Cursos do SEN. Nele, estavam explicitadas as finalidades da avaliação, as etapas da metodologia, como ela se realizava, sua operacionalização e em quais cursos ela deveria ser aplicada. Atualmente, no BRASIL (2005 c), no capítulo três, encontramos apenas as normas para a condução da avaliação de maneira geral, pois a apresentação da metodologia de avaliação a ser utilizada no SEN, seus princípios e os procedimentos para sua operacionalização passaram a fazer parte de um novo documento, o MANUAL DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NAVAL - DEEnsM-2001 (BRASIL, 2005 a).

A avaliação na metodologia anterior acontecia em duas etapas, a Interna e a Externa. A Avaliação Interna ocorria em duas fases. Na primeira fase, ela se realizava na própria Organização de Ensino no decorrer dos cursos ministrados. Existia uma equipe de avaliadores composta de pedagogos e professores/instrutores com formação pedagógica, que constituía a Comissão de Avaliação de Cursos (CAC), designada pelo Comandante/Diretor da Organização de Ensino para as seguintes atribuições: divulgar os propósitos da Avaliação; coordenar o

trabalho de orientação aos respondentes, quanto ao correto preenchimento dos roteiros; indicar e treinar a equipe de avaliadores para observação de aulas, buscando uniformização de procedimentos; coordenar o trabalho de orientação aos alunos, acerca da importância da avaliação pós-escolar para o aprimoramento do curso; enviar os roteiros da avaliação pós-escolar às OM que recebiam os militares egressos dos cursos; e participar os resultados das avaliações às pessoas envolvidas com o curso, garantindo a realimentação, a correção de falhas e o aprimoramento do desempenho profissional (BRASIL, 2000).

Os componentes do curso avaliado eram: corpos docente e discente, estrutura técnico-administrativa, currículo e meios de avaliação. Além dos componentes serem avaliados por roteiros pré-estabelecidos, existia uma auto-avaliação para alunos, professores/instrutores e para a equipe técnico-pedagógica.

A auto-avaliação representa uma continuidade na nova metodologia e, conforme apresentamos, a partir de Guba e Lincoln (2003), Canen (2006) e do próprio SINAES, ela oportuniza o crescimento pessoal e a valorização da identidade institucional, na medida em que os sujeitos envolvidos avaliam seu próprio desempenho e refletem sobre suas práticas. Consideramos de extrema importância que qualquer prática avaliativa se preocupe com as distintas percepções dos sujeitos avaliados através da auto-avaliação e que permita a discussão coletiva de soluções para melhoria da instituição como um todo, buscando, através de negociações, cumprir de maneira eficiente suas responsabilidades sociais. A avaliação será, neste sentido, um processo permanente e valorizará o princípio da continuidade, presente na proposta do SINAES (BRASIL, 2004 a).

A auto-avaliação é um meio importante de dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e pode representar um espaço para o diálogo e para reflexões sobre sua ação enquanto aluno, professor/instrutor, pedagogo e para o aperfeiçoamento individual e coletivo, já que são

sugeridas mudanças e melhorias sobre vários aspectos observados e sob diferentes pontos de vista. Ela oportuniza uma avaliação comprometida com a qualidade política, defendida por Demo (2002).

Nas diretrizes para a avaliação das Instituições de Ensino Superior, do MEC, a auto-avaliação constitui

um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (BRASIL, 2004 b).

Sendo assim, podemos afirmar que a auto-avaliação representa um grande avanço nas práticas avaliativas da Marinha, pois ela é pessoal, subjetiva e marca o início de uma mediação entre modelos objetivistas e subjetivistas de avaliação, representando também uma preocupação com a dimensão política da avaliação, dando liberdade de expressão aos sujeitos envolvidos (DEMO, 2002; CANEN, 2006; SOBRINHO, 2004; GUBA E LINCOLN, 2003; PENNA FIRME, 1994), permitindo seu autoconhecimento. Observamos na metodologia atual um avanço em relação a auto-avaliação que se propõe, pois, verificamos a inclusão de uma auto-avaliação da gestão da OM, que não era feita na metodologia anterior. Isso fica evidenciado no extrato abaixo.

A auto-avaliação da gestão do ensino em cada organização torna possível o autoconhecimento por parte do estabelecimento de ensino, permitindo a identificação de seus fatores de força e fraqueza, representando, no caso do SEN, o primeiro passo para que sejam formuladas propostas e realizadas ações no sentido do aprimoramento do ensino na MB e da capacitação oferecida (BRASIL, 2005 a).

Podemos perceber que o objetivo maior do processo avaliativo do SEN será o aprimoramento do ensino e da capacitação oferecida pelos seus cursos. O programa de avaliação deverá abranger todo o sistema e se propõe a ser abrangente e eficaz na medida em que promove

a integração vertical e horizontal dos seus cursos. Essa preocupação com a abrangência da avaliação pode ser considerada um avanço em relação à metodologia anterior, até porque ela exige o envolvimento de todos os elementos da OM, tanto dos que oferecem o curso avaliado, quanto dos que oferecem o apoio necessário para que ele aconteça, como também o envolvimento daqueles que recebem os militares formados pelo curso e realizam a Avaliação Pós-Escolar.

Na antiga metodologia, a segunda fase da Avaliação Interna, chamada de Avaliação Pós-escolar, era feita pelos ex-alunos e pelos seus chefes diretos/comandantes das organizações em que foram servir após a realização do curso. Após seis meses de estágio de aplicação, os ex-alunos e seus comandantes respondiam o roteiro de avaliação pós-escolar, informando para a OM de Ensino que realizou o curso, os pontos positivos e os aspectos que precisavam melhorar na formação técnico-profissional do militar, no intuito de aprimorar ainda mais o ensino oferecido. Na atual metodologia, a avaliação pós-escolar passa a ser a quinta dimensão da Avaliação Interna e a pontuação alcançada é informada no Relatório de Avaliação Interna (RAInt), através do Quadro Resumo de Avaliação, enviado pelas OM de Ensino a DEnsM, o que permite uma visão ampla da qualidade do ensino ministrado.

A segunda etapa da avaliação, a Externa, era de responsabilidade da DEnsM que, através das visitas técnico-pedagógicas (VISITEC) realizadas por profissionais pedagogos, tinha como propósito valorizar o trabalho desenvolvido pelas OM de Ensino, auxiliá-las na identificação de possíveis falhas, promover os recursos indispensáveis à execução do ensino e elaborar um relatório sobre os aspectos observados na VISITEC. Os pedagogos, durante a visita às OM de Ensino, utilizavam-se de roteiros para avaliar as condições materiais e humanas para o funcionamento do curso, a estrutura curricular, o Corpo Docente, os egressos do curso e os aspectos gerais. O avaliador levava em consideração, ao preencher os roteiros, as informações dos relatórios de avaliação interna enviadas a DEnsM pelas organizações de ensino avaliadas,

bem como outros dados existentes na OM acerca do desenvolvimento do curso e a sua percepção sobre os aspectos questionados.

A metodologia atual mantém a Avaliação Externa, que será realizada em duas etapas, conforme o SINAES, que são: a visita “in loco”, após a leitura do RAInt. pela CAS, e a elaboração do Relatório de Avaliação Externa (RAExt.), elaborado com as observações e percepções da CAS, após a realização do Período de Realização da Avaliação Externa (PRAE). No SINAES, a avaliação externa também é coordenada por uma comissão externa, que após visita, análise documental e conversações com membros dos diversos segmentos da Instituição de Ensino Superior, elabora um Parecer detalhado e fundamentado sobre as diversas dimensões avaliadas, contendo recomendações explícitas relativas às ações de avaliação e regulação (SOBRINHO, 2004). Nesse sentido, o procedimento adotado para a Avaliação Externa da Marinha em relação ao adotado pelo MEC é bastante semelhante.

Comparando com a metodologia anterior, podemos verificar na atual metodologia de avaliação continuidades no que tange às etapas da avaliação e algumas semelhanças em relação à proposta do SINAES, pois contempla processos internos, externos e a auto-avaliação. Permanecem as duas fases da Avaliação, a Interna e a Externa, porém a avaliação Pós-Escolar passou a ser uma dimensão da Avaliação Interna, sendo seus resultados englobados no RAInt. Observamos que houve um maior detalhamento dessas fases e da metodologia de avaliação no terceiro capítulo da DGPM-101, 4ª revisão. Neste capítulo também se define que a avaliação do SEN, “como processo de investigação contínuo e dinâmico, possibilita um olhar crítico sobre a realidade acadêmica da OM do SEN” (BRASIL, 2005 c). A dimensão contínua/formativa/diagnóstica, evidenciada nas intenções do documento, está de acordo com o argumento de diversos autores contemporâneos e estudiosos do tema avaliação, entre eles, Ristoff (1996),

Demo (1996), Esteban (2001), Vasconcellos (1998), Canen (2001) e Hoffmann (2001). Em que medida traduziu-se em práticas e políticas nessa linha será analisado mais adiante.

Em relação às finalidades da avaliação determinadas na metodologia anterior, verificamos que na primeira finalidade havia uma preocupação com a **medição** e com o **alcance dos objetivos**, evidenciada na frase “verificar em que medida os propósitos estabelecidos nos cursos estão sendo atingidos”(BRASIL, 2000). Segundo Penna Firme (1994), essas preocupações eram características da primeira e segunda gerações de avaliação de Guba e Lincoln (2003), conforme vimos no capítulo anterior.

Na atual metodologia, verificamos a preocupação com a relação estreita entre currículo e avaliação, que devem estar articulados e integrados do ponto de vista formal. Os currículos dos cursos devem estar adequados ao perfil que a Marinha deseja para seus militares. A Diretoria de Ensino publicou recentemente a publicação DEnsM-1001 (BRASIL, 2005 a) com uma coletânea das Relações de Tarefas Técnico-Profissionais que os militares devem cumprir após formados nos diversos cursos que a Marinha ministra. Estas tarefas servem de parâmetros para que a avaliação pós-escolar seja realizada pelos Chefes diretos/Comandantes das OM em que vão servir estes militares. Os resultados da avaliação pós-escolar, portanto, vão servir para avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pelas diversas OM de Ensino e da adequação dos perfis dos militares nos seus distintos corpos, quadros e especialidades. Isso fica evidenciado abaixo, quando se define que a avaliação permite a verificação:

- I) Do grau de alcance dos objetivos estabelecidos nos currículos dos cursos;
- II) Da adequação dos currículos dos cursos ao perfil desejado para os oficiais e às Relações das Tarefas Técnico-Profissionais (RTTP) estabelecidas para as Praças;
- III) Do grau de atendimento dos currículos dos cursos ministrados num estabelecimento de ensino às necessidades de cursos conduzidos em etapas subseqüentes da carreira... (BRASIL, 2005 a)

Esse tipo de olhar vai ao encontro da visão de avaliação como estreitamente ligada às práticas curriculares, não sendo deixada para um momento final. Podemos ressaltar que a nova metodologia de avaliação do SEN estabelece critérios claros e se preocupa com a definição de questões prioritárias como: porque avaliar, para que avaliar e como avaliar. Portanto, isso também pode ser entendido como um avanço em relação à primeira metodologia.

A Avaliação do SEN contempla um trabalho integrado e planejado de coleta e análise de informações e dados estatísticos, bem como de difusão de resultados, visando identificar em que grau tem sido atendido o propósito de capacitar o pessoal, militar e civil, para o exercício, na paz e na guerra, dos cargos e funções previstas na organização da Marinha, em conformidade com o disposto na Lei do Ensino na Marinha (BRASIL, 2005 a).

Fica estabelecido que a avaliação do ensino ministrado nas OM de Ensino é de suma importância para elevar a capacidade oferecida ao pessoal da Marinha, atendendo às necessidades da Administração Naval (BRASIL, 2005 a). Assim, fica evidenciada também a especificidade cultural desta instituição, que possui, inclusive, legislação própria para regular o seu ensino, a LEI Nº 6.540/78 e o DECRETO Nº 83.161/79. Nesse caso, a avaliação institucional está estreitamente ligada ao projeto e à identidade institucional, respeitando o caráter multicultural da mesma (CANEN & CANEN, 2005 a), o que no caso da Marinha está definido institucionalmente, conforme disposto em lei. O ensino da Marinha destina-se a proporcionar ao pessoal militar e civil a capacitação para o exercício, na paz e na guerra, dos cargos e funções previstos em sua organização (BRASIL, 1978). É interessante observar que o respeito à identidade institucional cultural é também um dos objetos do multiculturalismo, que preconiza a valorização da pluralidade de identidades, inclusive institucionais (CANEN, 2001).

Na metodologia anterior, que tem como segunda finalidade verificar a eficiência da estrutura técnico-administrativo-pedagógica da OM executora de ensino (BRASIL, 2000), nos

deparamos com o termo **eficiência**, que também está presente na nova metodologia, quando afirma que a avaliação do SEN permite a verificação do grau de eficiência da organização didática e pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2005 a).

Segundo Da Mata (2005), com a Reforma do Aparelho do Estado e o advento da globalização, a relação entre público e privado sofre transformações. Algumas organizações militares na década de 90 são transformadas em Organizações Militares Prestadoras de Serviço (OMPS). Neste momento, também surge como estratégia administrativa a Gestão pela Qualidade Total (GQT) e palavras como: Controle de Processos, Competência, Padronização, Indicadores, Desempenho, Cliente, Planejamento, Produto, Serviço, Metas, Eficiência e Eficácia, Qualidade, Estratégia de ação, passam a compor o universo das Instituições Militares, se estendendo às OM de Ensino. Da Mata (2005) sugere que esse horizonte não deve ser perdido de vista e, dentro da linha multicultural (Canen, 2001; 2006), trata-se de parte constituinte da nova identidade cultural da Marinha, refletida em sua proposta avaliativa.

Desde 1992, a Marinha vem incentivando os comandantes/diretores a aplicarem uma forma de gestão moderna em suas unidades, voltada à qualidade e à produtividade. Adotou-se a Gestão pela Qualidade Total (GQT), que veio a ser substituída pela Gestão Contemporânea (GECON). Em 1998, foi publicada a DOUTRINA DA GESTÃO CONTEMPORÂNEA, que sofreu sua primeira revisão em 2002, passando a denominar-se MANUAL DE GESTÃO CONTEMPORÂNEA DA MARINHA - EMA-131 (BRASIL, 2002). O propósito do documento é servir de ferramenta para auxiliar os titulares de OM na administração de suas unidades.

A Marinha identifica, no modelo da GECON, conceitos, princípios e métodos que, corretamente adaptados à sua realidade, serão úteis ao desempenho das tarefas que lhe são atribuídas. São reconhecidas, igualmente, as diferentes características das diversas OM que a compõem, de forma que cada uma delas deve buscar, no extenso campo da GECON, os instrumentos que lhe sejam adequados. Todos os segmentos têm um vasto campo para explorar e aplicar

modernas práticas administrativas, técnicas e metodologias, consolidadas na forma da GECON ... (BRASIL, 2002, p. 1-3).

Em função disso, não é de se estranhar que nos documentos que regulam o ensino na Marinha também se encontrem palavras que compõem o linguajar da gestão administrativa. A nova metodologia de avaliação do SEN adota os princípios da GECON como fundamentos do método que são: a satisfação do usuário, a liderança participativa, o gerenciamento de processos, a valorização das pessoas, a constância de propósitos, a melhoria contínua, a não-perpetuação de erros, a delegação, a disseminação de informações e a garantia de qualidade.

Segundo Sandrini (1994), quando se fala em qualidade de ensino, geralmente entra em ação o paradigma da qualidade total, que na publicação do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), apresenta praticamente esses fundamentos listados acima, como os dez mandamentos da qualidade. Para o autor, estes princípios são ótimos para a gerência de uma escola, uma vez que as grandes preocupações da qualidade total em relação à educação se referem à gestão administrativa da escola.

Sandrini (1994) alerta que qualidade total em educação não é o mesmo que qualidade total em uma empresa industrial ou comercial, por mais que insistam em afirmar sua igualdade, pois, uma das glórias da qualidade total nas empresas é produzir mais com menos custo e menos trabalhadores, menos mão-de-obra, o que se busca é a produtividade. Para Demo (2000), a linguagem simpática da qualidade total, defendendo a importância dos recursos humanos para a empresa e sua capacitação através de cursos rápidos, tem como objetivo principal a motivação e o adesismo do trabalhador para que possa, com mais alegria, se empenhar e se dedicar ao aumento da produtividade. Seria uma exploração indevida que visa o lucro dos empresários.

A qualidade em educação também se refere às esferas sociais, políticas, éticas, filosóficas, culturais, ideológicas e afetivas sobre as quais não há unanimidade e

nem indicadores objetivos e quantificáveis, porém devem ser objeto de consenso que venha a ser construído nas discussões coletivas (SOBRINHO,1995, p. 62).

A educação não pode ser dominada pela lógica de mercado. Devemos estar atentos aos interesses que estão por trás dos discursos incorporados à educação e ter clareza de princípios e referenciais.

A verdadeira qualidade em educação depende da qualidade humana, do ser humano adaptado aos tempos, capaz de lidar com todos os elementos da modernidade, refletir sobre eles, dialogar com eles, perceber as transformações deles no tempo e no espaço e, ainda, discernir sobre a validade de cada um nos vários momentos do ato de ensinar e aprender (WERNECK, 1998, p. 49).

Como o SINAES serviu de referência para a elaboração do Manual de Avaliação do SEN, alguns de seus princípios podem, inclusive, ser encontrados na metodologia da Marinha, porém, eles não estão caracterizados de maneira pontual, como os da GECON. Identificaremos alguns deles posteriormente.

De qualquer forma, identificamos um híbrido entre as formulações do SINAES e da GECON nas intenções do manual de avaliação do SEN. É importante assinalar que, de acordo com Canen (2004), o próprio SINAES é visto, muitas vezes, com desconfiança. E, conforme vimos no capítulo anterior, um dos aspectos de maior crítica no sistema está o enfoque ainda produtivista de avaliação, encontrado na maneira como está sendo organizado e implementado o ENADE, que é acusado por Leher (NOV/2005) de resignificar o Provão e aprofundar ainda mais o caráter de ranqueamento e de punição das instituições de ensino superior. Já Canen *et al* (2004) encontram aspectos no SINAES que precisam ser esclarecidos, sinalizando preocupações com a composição da CONAES, a ausência de critérios indicativos da constituição das comissões

internas e externas de avaliação, a ausência de debates sobre os roteiros de indicadores para as avaliações internas e externas das IES etc.

Com a elaboração do quadro I, a seguir, procuramos verificar em que medida os princípios da GECON se assemelham e/ou se contradizem com os do SINAES fazendo uma comparação entre ambos.

**QUADRO I – COMPARAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DO SINAES E OS
PRINCÍPIOS DA GECON NA MARINHA, A PARTIR DA LEITURA DO MANUAL DE
AVALIAÇÃO DO SEN**

| PRINCÍPIOS DA GECON, QUE FUNDAMENTAM A AVALIAÇÃO NA MARINHA | PRINCÍPIOS DO SINAES | COMENTÁRIOS |
|--|--|--|
| <p>> Satisfação dos usuários – alunos professores/instrutores, setores da estrutura técnico-administrativa e a Marinha, requerendo pessoal com a capacidade adequada</p> | <p>Responsabilidade Social com a qualidade do ensino.</p> | <p>Os princípios se assemelham quanto ao aspecto responsabilidade e destacamos o empenho que todos devem ter com a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição, bem como com a capacitação e a boa formação do seu pessoal.</p> |
| <p>> Liderança participativa – comprometimento de todos os participantes para que a busca da excelência no ensino torne-se uma postura comum e rotineira a todos os segmentos da organização.</p> | <p>Nas etapas da avaliação interna do SINAES, consta uma etapa de sensibilização, que busca também o envolvimento da comunidade acadêmica.</p> | <p>Há uma preocupação expressa na metodologia, em se criar, em todos os níveis, a consciência de que a avaliação é uma necessidade para qualquer esforço de melhoria. Isso é chamado por Ristoff (1996) de cultura da avaliação.</p> |
| <p>> Gerenciamento de processos – buscando trabalhar de forma cada vez mais eficiente. Com base nas atividades de avaliação e análise, agir para melhorar o desempenho da organização. Entendemos que os princípios da constância de propósitos, da melhoria contínua, da não perpetuação de erros, da disseminação de informações e da garantia da qualidade, se complementam.</p> | <p>Continuidade do processo avaliativo.</p> | <p>Esses princípios se assemelham quando defendem a continuidade da avaliação, que deverá ser um processo contínuo, visando a constante melhoria da organização/ instituição de ensino.</p> |

| PRINCÍPIOS DA GECON, QUE FUNDAMENTAM A AVALIAÇÃO NA MARINHA | PRINCÍPIOS DO SINAES | COMENTÁRIOS |
|--|---|--|
| <p>> Desenvolvimento humano – considera o homem o cerne da organização. Esse princípio, por meio de ações, tais como, a criação de oportunidades de aprendizado e o reconhecimento pelo bom desempenho, assume importância capital para o cumprimento da missão da OM.</p> | <p>–</p> | <p>Esse princípio complementa o princípio da satisfação do usuário, valorizando a motivação do pessoal mediante a atenção que lhe é dada e o reconhecimento pelo seu bom desempenho.</p> |
| <p>> Princípio da delegação – considera a possibilidade de delegação de competência a comissões específicas, compostas de recursos humanos tecnicamente qualificados.</p> | <p>Auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Avaliação Externa, realizada por comissões designadas pelo INEP.</p> | <p>A DEEnsM, após a capacitação dos membros que irão compor a Comissão de Avaliação de Cursos (CAC), lhes delega a realização da Etapa de Avaliação Interna e designa os membros da Comissão de Avaliação do SEN (CAS), para a realização da etapa de Avaliação Externa.</p> |

Após esse resumo comparativo, identificamos dois princípios do SINAES semelhantes aos princípios da GECON, expressos na metodologia de avaliação da Marinha, o de responsabilidade social e o da continuidade do processo avaliativo. Além desses, também podem ser identificados na metodologia, o princípio da globalidade e os princípios do reconhecimento da diversidade do sistema e do respeito à identidade, à missão e à história das instituições pois, conforme veremos, os roteiros de avaliação utilizados pela Marinha, foram elaborados com o apoio de cada OM do SEN, que procurou adequá-los às suas distintas realidades, levando-se em

consideração as diferenças e especificidades das OM de Ensino da Marinha. Mais adiante, faremos outros comentários sobre as intenções expressas no documento analisado, que podem ser caracterizadas como semelhantes às intenções propostas no SINAES, contendo, também, algumas de suas tensões.

Ao contrário da metodologia anterior, que apresentava de uma forma resumida as normas para a avaliação do SEN, apresentando um enfoque mais técnico, a atual metodologia apresenta de forma mais abrangente a avaliação, considerando que a totalidade das avaliações realizadas nos estabelecimentos de ensino da Marinha, representa a avaliação, através de uma visão ampla do seu Sistema de Ensino como um todo. A publicação detalha procedimentos e está dividida em cinco capítulos e cinco anexos, com nove apêndices e seus adendos. Constam no Manual

- a) A composição e as atribuições da Comissão de Avaliação de Cursos (CAC), a ser designada pelo titular do estabelecimento de ensino;
- b) As atribuições da Comissão de Avaliação do SEN (CAS), a ser designada pela DEnsM ou CPesFN, conforme o caso;
- c) As instruções relativas à condução das Avaliações Interna e Externa;
- d) Os roteiros utilizados na Avaliação Interna;
- e) Os modelos de Relatórios de Avaliação Interna (RAInt), Externa (RAExt) e do Sistema de Ensino Naval (RAvSEN);
- f) A definição de indicadores de desempenho;
- g) A definição dos critérios de avaliação;
- h) Os procedimentos para a condução da avaliação nas modalidades de cursos e estágios [...]; e
- i) As instruções relativas ao emprego do programa de processamento de dados de apoio à metodologia. (BRASIL, 2005 a).

O fato da avaliação da Marinha valorizar tanto a Avaliação Interna, quanto a Externa, representa uma preocupação com a abrangência do processo avaliativo, que está fundamentado no princípio da globalidade defendido no SINAES. Este princípio valoriza processos globais de avaliação, incluindo dinâmicas internas e externas, pois compreende que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação

orgânica e não de forma isolada (ABMES, 2004).

No primeiro capítulo do Manual, observamos que o propósito do método de avaliação será “garantir a condução de uma avaliação abrangente, capaz de atuar como **ferramenta** eficaz na contínua busca de melhoria da **qualidade** do SEN”. Destacamos neste trecho, as palavras ferramenta e qualidade, termos típicos do linguajar da GECON, como também a intenção da avaliação ser abrangente, assim como a proposta do SINAES, implementando processos globais de avaliação, combinando dinâmicas internas e externas e diferentes instrumentos. Isso será comentado mais detalhadamente a seguir.

Dentro do item Avaliação Institucional, alguns esclarecimentos foram feitos. A concepção de avaliação foi definida, no trecho a seguir: “O processo de avaliação é concebido como um juízo de valor, a partir de padrões, especificações e requisitos, previamente definidos, a fim de que se possa determinar o grau em que a **qualidade** do **produto** satisfaz a necessidade do **usuário**” (BRASIL, 2005 a). Aparecem as expressões qualidade, produto e usuário, termos característicos da GECON. Cabe comentar que a avaliação proposta não é vista como neutra, pois envolve juízos de valor na escolha de padrões e nas decisões a serem tomadas.

Além da definição de avaliação, também são estabelecidos, no segundo capítulo do Manual, os indicadores de qualidade do ensino naval, que devem ser interpretados conforme os objetivos e a missão da instituição. A missão de cada estabelecimento de ensino deve estar presente tanto no RAInt., quanto no RAExt. Como no SINAES, a metodologia analisada tenciona respeitar a identidade, a missão e a história de cada instituição. Porém, cabe lembrar que o SINAES é visto de maneiras distintas e também está sujeito a questionamentos, sofrendo críticas quanto ao enfoque produtivista da avaliação do desempenho de alunos, através do ENADE, e das instituições de modo geral. O ENADE é acusado por Leher (NOV/2005) de ser autoritário pois, os dirigentes das IES que se recusarem a aplicar o exame podem ser punidos pelo MEC,

destituindo-os do poder. Além disso, Leher (NOV/2005) critica a cultura individualista e da livre concorrência que o exame dissemina ao outorgar distinções e prêmios para os estudantes que mais se destacam.

Ressaltamos a preocupação que a avaliação do SEN tem de valorizar não só os resultados, o produto final, mas o processo, a continuidade. Observamos que a tensão processo-produto deverá ser trabalhada de maneira equilibrada, conforme sugere Canen (2006). Isso ficou evidenciado no modelo de Relatório de Avaliação do SEN (RAvSEN), onde se faz uma comparação dos resultados das avaliações das OM de Ensino nos últimos três anos. Estes resultados serão expressos em quadro e poderão ser visualizados através de gráfico comparativo da avaliação global. Os documentos nos revelam a preocupação que a DEnsM teve com o acompanhamento da avaliação da OM através da comparação dos resultados alcançados ao longo do tempo e isso ficou claro na fala da pedagoga entrevistada, conforme veremos adiante.

A avaliação institucional do SEN defende a idéia de processo, de busca de um contínuo aperfeiçoamento, o que nos leva a inferir que será uma avaliação diagnóstica. Isso fica evidenciado no extrato a seguir: “A avaliação institucional no SEN constitui-se em processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e do planejamento da gestão da instituição” (BRASIL, 2005 a).

Esta idéia de avaliação é bastante defendida por teóricos que estudam o tema (CANEN, 2001; VASCONCELLOS, 1998; ESTEBAN, 2001). Para Moretto (2004) a avaliação não deve ser realizada em um único momento, estanque, caracterizando-se como um acerto de contas. A avaliação deve ser um ato presente em todos os momentos, deve ser uma prática constante. De acordo com Hoffmann (2001), o processo avaliativo caracteriza-se como uma ação investigativa permanente, pois, sempre novas questões e novas hipóteses são levantadas, e, por isso, a autora

reforça a idéia de que a avaliação deve ser escrita não com pontos finais, mas com reticências e com interrogações.

Quando a avaliação é definida como um **processo permanente de aprimoramento**, o documento esclarece que seus resultados devem ser discutidos e analisados, não deixando margem para que o processo avaliativo se encerre nos relatórios, se tornando uma avaliação contemplativa. Este aspecto se assemelha ao princípio da continuidade do processo avaliativo, do SINAES. Após o processo de avaliação da OM de Ensino, faz-se a divulgação dos resultados, e estes devem ser discutidos e analisados por diferentes segmentos, conforme definido no trecho abaixo.

Ao processo de avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão de resultados e de suas análises, permitindo que ela seja discutida por diferentes segmentos e seus resultados examinados em função da diversidade de características dos estabelecimentos de ensino que compõem o SEN. (BRASIL, 2005 a).

Verificamos na sentença acima, uma semelhança com o princípio do reconhecimento da diversidade, proposto pelo SINAES, e nomeado por Ristoff (1996) como respeito à identidade institucional, ao defender que os resultados coletados serão examinados em função da diversidade de características dos estabelecimentos de ensino que compõem o SEN. Também encontramos semelhança com o princípio da flexibilidade, proposto pelo SINAES, quando a metodologia prevê a análise de resultados de maneira flexível. Conforme exposto no capítulo anterior, o SINAES propõe um equilíbrio entre as avaliações para a regulação e para a diversidade, utilizando tanto critérios objetivistas, quanto relativistas. Estes aspectos podem ser considerados como um avanço nas práticas avaliativas da Marinha e do SINAES, pois, como podemos perceber, ambas procuram a mediação entre os enfoques avaliativos, buscando trabalhar as tensões entre diversidade e universalidade na avaliação, defendida por Canen (2006).

O respeito à diversidade é reforçado no capítulo que define os indicadores da qualidade do ensino, quando se estabelece que cada indicador, em função de suas características próprias e das especificidades dos diferentes estabelecimentos de ensino, poderá ser composto de vários aspectos e, conseqüentemente, aferido por mais de um índice (BRASIL, 2005 a). Assim como no SINAES, a metodologia de avaliação da Marinha permite que sejam propostos procedimentos adaptáveis às diferentes estruturas, de acordo com o que se deseja na perspectiva multiculturalista. Para Canen & Canen (2005 b), o multiculturalismo está presente dentro da organização, exigindo sensibilidade e abertura para pontos de vista e identidades diferentes por parte do pessoal que nela atua.

Conforme veremos na etapa das entrevistas, o instrumento avaliativo da OM foi elaborado pela DEnsM, seguindo sugestões da própria OM, que pôde propor alterações no intuito de adequar o modelo à sua realidade.

Verificamos que os apêndices e adendos do manual apresentam roteiros diversificados para a avaliação da dimensão pós-escolar, que contemplam as especificidades dos diferentes estabelecimentos de ensino. Os roteiros para avaliação pós-escolar possuem aspectos gerais a serem observados e avaliados nos desempenhos dos alunos formados, que são comuns a todas as OM, mas, também, trazem um espaço em branco a ser preenchido por elas em relação aos aspectos específicos, que deverão ser incluídos por curso, em função do perfil do egresso. Ou seja, a metodologia contempla aspectos homogeneizadores, mas na medida do possível, ela contempla espaços para a heterogeneidade e diversidade. Observamos ainda que o número de índices a ser considerado variará de acordo com as características do curso que está sendo avaliado. Esses índices, como veremos mais adiante, foram construídos pela DEnsM em parceria com as OM de Ensino e, algumas delas, como a Escola Naval, já enviaram sugestões de alteração

para adequá-los às suas realidades. Essa informação nos foi dada na etapa da entrevista realizada na Escola Naval.

Para a Avaliação Interna, existem roteiros muito semelhantes para as OM do SEN, que se diferenciam somente em alguns aspectos que compõem os indicadores, nas suas pontuações e no padrão percentual estipulado, conforme observamos nos quadros II, III, IV e V. Isso demonstra a preocupação que a Marinha possui com a regulação e o controle, sem desconsiderar as diferenças individuais. Observando o modelo do RAInt., verificamos que a DEnsM permite que outras informações possam ser acrescentadas pelos estabelecimentos de ensino, além das exigidas em seu modelo. Todos os estabelecimentos de ensino que compõem o SEN devem cumprir as normas em vigor, pois estas permitem a regulação e a avaliação do ensino por parte da DEnsM e, ao mesmo tempo, eles possuem uma margem de liberdade e potencialidade para desenvolverem ações de auto-regulação e auto-avaliação. No momento da construção da metodologia, as OM de Ensino foram consultadas para que adequassem os indicadores e os aspectos a serem avaliados às suas distintas realidades, conforme constatamos na etapa das entrevistas. Nesse sentido, podemos então afirmar que a Marinha procurou estabelecer um equilíbrio entre a regulação e a diversidade, defendido por Canen (2006).

No trecho “é necessário criar, em todos os níveis, a consciência de que a avaliação é uma necessidade para qualquer esforço de melhoria” (BRASIL, 2005 a), destacamos a idéia de criação da consciência da avaliação nas Organizações de Ensino. Essa consciência é denominada por Ristoff (1996) de cultura da avaliação, que se faz necessária para que todos os envolvidos com o ensino e com a instituição reconheçam a importância da avaliação para o crescimento destes. Este pensamento também é defendido por Guba e Lincoln (2003), Penna Firme (1994) e Canen (2006).

O Manual de Avaliação da Marinha defende que a avaliação deve ser encarada naturalmente, sendo “ensinar, aprender e avaliar” um processo natural. A DEEnsM pretende, ao capacitar tecnicamente avaliadores, modificar a visão negativa que alguns têm da avaliação, relacionando-a a sentimentos de punição e fracasso. Diminuir as resistências em relação à avaliação, para que o avaliado não se sinta inibido e/ou constrangido em ser observado, certamente será um passo importante para o sucesso de uma avaliação que pretende ser “um processo investigativo e participativo, fundamentado no **diálogo**, possuindo função **diagnóstica, formativa e classificatória**” (BRASIL, 2005 a).

A avaliação que a Marinha propõe possui, conforme trecho acima, funções diagnósticas, formativas e classificatórias, ou seja, não se defende separações, rupturas entre os tipos de avaliação, ou diagnóstica ou classificatória, ou formativa ou somativa. A metodologia de avaliação compreende procedimentos quantitativos e qualitativos e tenciona trabalhar com as tensões da avaliação, que para Canen (2006), devem ser pensadas de acordo com as intenções da avaliação e com seu contexto.

Destacamos na metodologia, a preocupação com o caráter formativo da avaliação, que se caracteriza pela busca do aperfeiçoamento contínuo, a partir do diálogo e de discussões que levam à melhoria dos aspectos negativos. Este aspecto fica evidenciado na citação a seguir:

É importante que a avaliação tenha um efetivo caráter formativo, na medida em que orienta quanto à necessidade de adoção de novas estratégias, capazes de gerar elementos que facilitem a superação dos problemas detectados, propiciando o diálogo entre os usuários do Sistema de Ensino Naval. (BRASIL, 2005 a, p.1-2)

Cabe destacar que o Manual traz a definição do princípio de **mérito e relevância**, onde mérito é a **qualidade do objeto em si**, o ensino propriamente dito, e relevância é definida como o **resultado obtido**, ou seja, a qualidade da capacitação oferecida, que pode ser aferida pela

Avaliação Pós-Escolar dos Oficiais e dos Estágios de Aplicação das Praças. Conforme vimos no capítulo anterior, a preocupação com o mérito e a relevância é uma característica da terceira geração da avaliação, conhecida como julgamento, segundo Penna Firme (1994) e Guba e Lincoln (2003).

O documento esclarece que

para que seja possível verificar até que ponto o ensino ministrado atuou como determinante na garantia da capacitação desejada, torna-se necessário que sejam especificadas as competências indispensáveis ao desempenho das funções previstas para o pessoal recém-cursado. Por competências designa-se a capacidade de mobilizar recursos, aqui incluídas habilidades e atitudes, para enfrentar diferentes tipos de situações. (BRASIL, 2005 a).

Para isso, as competências indispensáveis na formação do militar, após realização do curso, deverão estar incluídas nos currículos dos cursos. O “perfil” desejado para Oficiais e para Praças deve ser previamente definido para que, após essa definição, sejam organizados os conteúdos a serem ministrados nos cursos. A Relação de Tarefas Técnico-Profissionais (RTTP) serão norteadores na escolha dos conteúdos abordados. Esta orientação não existia na metodologia anterior. A Diretoria de Ensino da Marinha elaborou recentemente um documento com a coletânea de RTTP, conhecida como DEnsM-1001 (BRASIL, 2005 b).

Consideramos de suma importância a definição dos termos no manual para que fiquem claros os objetivos da instituição e, principalmente, o termo competência definido acima, por ser bastante usual na educação contemporânea e possuir diversos significados e distintas interpretações.

Muitos educadores criticam a educação contemporânea de estar comprometida com o ensino profissionalizante, adequado somente às necessidades do mercado de trabalho. Muitas vezes verificamos a educação se apropriando de discursos e práticas de cunho exclusivamente utilitarista, fruto das exigências do mundo capitalista e da onda neoliberal. Atualmente, muitas

instituições de ensino estão se preocupando em formar indivíduos somente para exercer as funções que o mercado exige, deixando de lado valores necessários à emancipação do sujeito e à sua formação plena, que representa a qualidade política, defendida por Demo (2002). Na Marinha, o ensino oferecido em seus cursos é de caráter técnico-profissional e deve garantir o preparo do militar para realizar as tarefas relativas à sua formação. Cada especialização requer o cumprimento de tarefas específicas, que estão sendo denominadas de competências no Manual de Avaliação da Marinha. Podemos afirmar que para a Marinha, o ensino oferecido nos cursos é de qualidade quando prepara adequadamente o militar para que ele tenha atitudes e habilidades necessárias para desempenhar as funções exigidas nas diversas OM, contribuindo para o cumprimento de suas missões. Portanto, o ensino deve ter qualidade formal e atender às especificidades da Organização Militar. Sobre este aspecto, cabe destacar que a identidade institucional cultural da Marinha não pode ser desconsiderada ou analisada fora de seu contexto e, sim, respeitada conforme defende o multiculturalismo (CANEN, 2001 e CANEN & CANEN, 2005 b).

Verificamos que as cinco fases para execução da avaliação institucional da Marinha são definidas e explicadas no primeiro capítulo do Manual. As fases são: preparação para avaliação, coleta de dados, aferição por padrões, análise e divulgação. Em relação à metodologia anterior, isso representa mais um avanço no que se refere ao detalhamento do processo avaliativo.

Na fase de preparação para avaliação, destacamos a preocupação com a sensibilização das pessoas envolvidas no processo avaliativo, reforçando o princípio da cultura da avaliação. Outro aspecto positivo observado na metodologia, está no fato da DEnsM se preocupar em ajudar no período inicial de implementação do método, capacitando e preparando o pessoal que irá aplicar o novo método, através do Curso de Capacitação de Avaliadores, ciente de que toda mudança requer um período de adaptação. No intuito de ajudar as OM de Ensino, as Visitas de Apoio

Técnico-Pedagógico (VISAPED) da DEnsM passam a acontecer de acordo com as necessidades das OM de Ensino, no intuito de apoiar e supervisionar o pessoal que desenvolve atividades de avaliação.

O SINAES, através do princípio da continuidade, também reforça a idéia de criar uma cultura de avaliação, conforme propõe Ristoff (1996), onde a comunidade educativa assume coletivamente as responsabilidades na construção da qualidade científica e social da IES. Abaixo, destacamos um trecho que ilustra bem a dimensão trabalhada do ponto de vista formal, no Manual da Marinha:

Ao capacitar tecnicamente avaliadores, é preciso sensibilizá-los para o processo avaliativo, que envolve comunicação de resultados claros e objetivos a grupos que muitas vezes têm uma visão negativa da avaliação, relacionando-a muito mais com sentimentos de punição e fracasso do que com os de auto-análise, com vistas à superação daquilo que se apresenta de forma negativa. (BRASIL, 2005 a).

Pelo extrato acima, além do enfoque técnico e formal presente, principalmente na expressão “capacitar tecnicamente”, observamos a defesa da sensibilização dos elementos envolvidos no processo avaliativo para a importância da avaliação e a desmistificação de que ela serve para punir e revelar fracassos. Conforme vimos no capítulo teórico, a não punição ou premiação é um princípio do PAIUB. Esse princípio considera que o processo de avaliação deve identificar os pontos fracos e fortes, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, não para punir ou premiar, mas para corrigir rumos e iluminar o caminho para a busca de melhorias.

Ao final do primeiro capítulo, observamos que a DEnsM abre a possibilidade de cada OM de Ensino avaliada encaminhar, junto com o RAInt. anual, sugestões de melhoria do método de avaliação proposto, no intuito de permitir sua permanente adequação e aprimoramento. Esta oportunidade dos elementos participantes do processo avaliativo poderem se posicionar e serem

ouvidos, representa uma tendência emancipatória de avaliação, que busca o diálogo, onde as diferentes opiniões são respeitadas e as questões são negociadas. Sobre este aspecto, há uma semelhança com o tipo de prática avaliativa proposto por Guba e Lincoln (2003), na quarta geração da avaliação, conhecida como construtivista responsiva. O Manual, portanto, não pode ser caracterizado como um documento fechado, uma norma pronta e acabada, pois permite sugestões e mudanças. Dentro dessa ótica, esse estudo também poderá servir de subsídio para a DEnsM em futuros aprimoramentos na metodologia de avaliação em análise.

No segundo capítulo do Manual são definidos as dimensões, as categorias e os indicadores da avaliação. Comparando com a metodologia anterior, este capítulo representa um avanço no que tange a abrangência e interligação dos aspectos avaliados. Na primeira metodologia, os roteiros de avaliação eram mais simples. Cada categoria avaliada possuía um roteiro, com categorias e indicadores semelhantes para todas as organizações de ensino. Os indicadores não possuíam os aspectos a serem observados, não tinham pontos e nem padrão estipulado de acordo com as diferentes realidades, como prevê a metodologia atual.

A nova metodologia de avaliação contempla cinco dimensões: Corpo Docente, Corpo Discente, Organização Didático-Pedagógica, Instalações e Avaliação Pós-Escolar, com diferentes categorias de análise. Os roteiros com as questões avaliativas sofreram algumas alterações e os resultados alcançados com a aplicação da antiga metodologia, SAVSEN, são informados em campos específicos do RotA, nas quatro primeiras dimensões. Essas dimensões, quando melhoradas, propiciam uma conseqüente melhoria na última dimensão, a Pós-Escolar, conforme fica evidenciada na citação a seguir:

Desse modo, a busca da qualidade ocorrerá à medida que as dimensões relativas ao Corpo Docente, Corpo Discente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações sejam estimuladas, a partir do estabelecimento de estratégias de

melhoria, dentro de uma visão sistêmica, que considere processos acadêmicos interdependentes, interatuantes e inter-relacionados. (BRASIL, 2005 a).

No trecho acima, fica mais uma vez evidenciada a preocupação com o princípio da globalidade proposto pelo SINAES, que abrange de forma organizada e inter-relacionada todas as instituições e estruturas institucionais. Da mesma forma, podemos notar que o discurso da qualidade total também se faz presente nas expressões “qualidade” e “estratégias de melhoria”, se constituindo identidade institucional, que segundo Canen (2006) deve ser respeitada, assim como a missão e a história da Instituição Militar em questão.

Outro aspecto considerado como um avanço na atual metodologia está no fato da DEnsM elaborar um Relatório de Avaliação do SEN (RAvSEN) anualmente, compreendendo as observações e recomendações relativas ao setor de Ensino de todas as OM de Ensino avaliadas. Na antiga metodologia, cada OM de Ensino recebia da DEnsM o seu próprio relatório de avaliação, após o período da VISITEC, sem que as demais OM tomassem conhecimento dos resultados da avaliação realizada. Agora, como todas as Organizações de Ensino terão acesso ao relatório, isso permitirá o alcance de maior entrosamento entre as OM do SEN. A DEnsM pretende que, com a identificação de dificuldades comuns, a superação destas dificuldades ocorra de maneira coletiva, integrada, oportunizando a ajuda mútua entre as OM de ensino. Neste aspecto, identificamos mais uma semelhança com a proposta do SINAES, no que tange a ênfase dada à integração das diversas instâncias, a valorização da solidariedade e a cooperação entre os pares.

Consideramos que a outra mudança significativa na nova metodologia, em relação a anterior, está na aplicação do método no que se refere à análise de dados, que serão agrupados em diferentes níveis de abrangência. No nível mais amplo estão as dimensões, que são desdobradas em categorias de análise e estas em indicadores. As dimensões correspondem às seções que

agregam dados de análise em níveis amplos; as categorias de análise, correspondem ao desdobramento das dimensões, de acordo com as características mais pertinentes a cada uma delas e os indicadores, são variáveis representativas de determinada categoria de análise, que permitem quantificá-las, mediante aferição por padrões.

No terceiro capítulo do Manual, ficam estabelecidos os procedimentos para condução da Avaliação Externa, que será promovida a cada três anos, semelhante ao processo avaliativo das instituições proposto pelo SINAES, que também deve ser concluído em no máximo três anos. Cabe comentar que, talvez em função do aumento da abrangência da avaliação, houve uma ampliação no número de membros que irá compor a CAS, assim como foi feita no SINAES, quando propôs a ampliação dos sujeitos envolvidos. Também foi incluída a capacitação desses membros, a ser realizada pela DEEnsM, um ano antes da realização da avaliação.

Nos roteiros para avaliação das OM, constantes no Manual de Avaliação do SEN, observamos que as dimensões e categorias avaliadas são comuns a todas as Organizações de Ensino, mas que se diferenciam nos aspectos a serem observados, nos pontos e nos percentuais padrão estabelecidos. Para ilustrar até que ponto os roteiros de cada Organização de Ensino se assemelham e/ou se diferenciam, elaboramos os quadros II, III, IV e V, com as dimensões avaliadas, que foram adaptados, de forma resumida, das figuras originais do documento “Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval” (BRASIL, 2005 a). Cabe registrar que a dimensão Instalação foi suprimida.

Após uma análise comparativa, observamos que, em todas as dimensões, existem algumas categorias com indicadores e aspectos idênticos, com percentual padrão e pontuação semelhantes para todas as OM, tendendo a homogeneização. Porém, verificamos que, em alguns momentos, os aspectos a serem observados em cada indicador variam conforme as especificidades das diferentes Organizações de Ensino, de modo a respeitar a identidade

institucional. Conforme veremos adiante, coube a própria OM de Ensino encaminhar a DEEnsM essa adequação dos dados avaliados e da pontuação ideal, conforme as especificidades dos seus cursos.

No Quadro II, sobre a Dimensão Corpo Docente, por exemplo, visualizamos na categoria formação acadêmica uma grande diferenciação nos pontos e no percentual padrão estipulados para os aspectos do indicador “Titulação”. Pois, além do Corpo Docente do SEN ser composto por Oficiais e Praças da Ativa e da reserva e por civis concursados, há uma diferenciação no nível e no tipo de ensino oferecido nas diversas OM de Ensino que compõem o SEN, e, conseqüentemente, na exigência de formação específica dos docentes, em função da especificidade dos cursos em cada organização.

Na Escola Naval, por exemplo, onde o ensino oferecido é de nível superior, não pode haver instrutores Praças em seu Corpo Docente, somente Oficiais da Ativa ou da Reserva contratados e Professores civis com graduação exigida. A exigência de titulação do Corpo Docente da Escola Naval deve ser diferente de outras Organizações de Ensino, que oferecem cursos para Praças, em nível de Ensino Médio, onde Praças, com formação adequada e específica para cada curso, podem compor o Corpo Docente da OM, como é o caso do CIAMA, do CAAML, do CIAAN etc.

Ainda sobre o Quadro II podemos verificar que as categorias “Desempenho Acadêmico” e “Condições de trabalho” possuem os mesmos indicadores, com percentual padrão igual para todas as OM. Entretanto, na categoria “Formação Acadêmica e Profissional”, encontramos elementos de uma avaliação relativista, mais pluralista, articulados a outros de tendência mais universalista, homogeneizadora, nas outras duas categorias. A avaliação relativista, mais pluralista, valoriza as características e singularidades da realidade avaliada. Já a avaliação homogeneizadora utiliza critérios únicos, desconsiderando as diferenças, buscando uma

uniformização, um padrão. Nesse sentido, podemos dizer que a intenção da Marinha foi procurar, na medida do possível, adequar a avaliação às distintas realidades, compreendendo as instituições educacionais como espaços organizacionais que apresentam especificidades próprias, conforme argumentam Canen & Canen (2005 a) .

No Quadro III, sobre a Dimensão Corpo Discente, observamos que as categorias e indicadores avaliados são iguais para todas as OM. Na categoria “Processo Seletivo/Concurso” os indicadores, os pontos e o percentual padrão são idênticos para todas as OM avaliadas. Na categoria “Desempenho Acadêmico”, os dois primeiros indicadores têm percentual padrão e pontos iguais para todas as OM. Mas, o terceiro indicador, “Permanência no Curso”, obedece a uma nomenclatura comum e específica no RotA. do Colégio Naval, sendo chamado de “Evasão” e, apesar de possuir a mesma pontuação, apresenta aspectos a serem observados e percentual padrão diferentes do indicador equivalente das demais OM de Ensino.

No Quadro IV, sobre a Dimensão Organização Didático-Pedagógica, observamos que só há variação na categoria “Projeto pedagógico do curso”. No indicador “Concepção do curso”, verificamos que para a Escola de Aprendizes Marinheiros e o Centro de Instrução Almirante WandenKolk um dos aspectos observados será a Relação de Tarefas Técnico-Profissionais (RTTP) e, nas demais OM, será o Perfil do egresso. No segundo indicador, “Estrutura Curricular”, os pontos e o percentual padrão são idênticos, mas, o Colégio Naval, no aspecto “coerência do curso”, procura avaliar o ensino em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, porque é a referência nacional de ensino médio, elaborada pelo MEC. Já as outras OM, procuram avaliar a coerência dos cursos tomando por base as RTTP estabelecidas.

E, finalmente, no Quadro V, sobre a Dimensão Pós-Escolar, observamos algumas variações, tanto na categoria, quanto no indicador. Enquanto o Colégio Naval tem duas categorias, “Formação oferecida” (com 150 pontos), e “Desempenho do Egresso” (com 100

pontos), as demais OM só possuem a categoria “Formação oferecida”, valendo 250 pontos. Quanto ao indicador, enquanto todas as OM, inclusive o Colégio Naval, avaliam os “Tipos de Desempenho”, o Colégio Naval avalia também o indicador “Tipos de Ensino”.

Outro aspecto da dimensão Pós-Escolar que varia bastante é o percentual padrão estipulado em cada OM. Podemos perceber três grupos de OM. A DHN, o CIAMA, o CIAAN, o CAAML e a Escola de Saúde têm percentuais iguais, porém, diferem dos percentuais das demais OM. A Escola Naval e a Escola de Aprendizes Marinheiros têm percentuais semelhantes, mas que se diferenciam dos percentuais das outras OM. E, o CIAW e o CIAA, também têm percentuais iguais, porém, diferentes de todas as OM citadas anteriormente.

Após a análise comparativa dos Roteiros de Avaliação (RotA) específicos para cada OM, constatamos que a Dimensão Pós-Escolar foi a que mais procurou se adequar às diferentes realidades, contemplando as especificidades das distintas Organizações de Ensino, pois, além dos roteiros apresentarem aspectos adequados aos diversos tipos e níveis de ensino, as avaliações que serão feitas em relação ao desempenho dos ex-alunos são específicas para cada curso, seguindo uma relação de aspectos elaborada de acordo com as disciplinas do currículo e as RTTP dos mesmos. Nesses roteiros constam também espaços para o preenchimento dos pontos positivos e dos pontos que precisam melhorar no curso, dos conteúdos que precisam de reforço ou que deixaram de ser abordados no curso avaliado, além de apresentar um campo em que o avaliador, ex-aluno e/ou Comandante/Chefe imediato da OM em que serve o ex-aluno, pode apresentar as observações e sugestões que julgar pertinentes e necessárias para a melhoria da formação oferecida.

Abrangência da Avaliação – Síntese feita a partir dos Roteiros de Avaliação originais do Manual de Avaliação da Marinha
QUADRO II – Dimensão Corpo Docente

| DIMENSÃO | CATEGORIA | INDICADORES E PONTOS | PERCENTUAL PADRÃO |
|---------------------------------|--|---|--|
| CORPO DOCENTE 250 pontos | 1) FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL 100 pontos | A) TITULAÇÃO | |
| | | 1) PÓS-GRADUAÇÃO – 15 pontos | 60% -CN, EN e CIAW e 50% (as demais OM) |
| | | 2) MESTRADO – 10 pontos | 30% - CN e 40% - EN |
| | | APERFEIÇOAMENTO – 10 pontos | 100% - Escola de Saúde e 60% (as demais OM) |
| | | 3) DOUTORADO – 10 pontos | 5% - CN e 20% - EN |
| | | MESTRADO – 5 pontos | 30% - CIAW, 20% - DHN, 2% - CIAA e 20% - Escola de Saúde |
| | | MESTRADO – 10 pontos | 2% - CIAMA, CIAAN, CAAML e EAM |
| | | 4) TECNICA DE ENSINO – 15 pontos | 70% - CN e EN, 80% - CIAMA, CIAAN, CAAML, 90% - EAM |
| | | DOUTORADO – 5 pontos Docentes QTE – 5 pontos | 10% - CIAW, DHN, Escola de Saúde 20% - CIAA |
| | | 5) TECNICA DE ENSINO – 15 pontos | 100% CIAW, CIAA, 90% - Escola de Saúde e 60% - DHN |
| | | B) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO DOCENTE | IGUAL PARA TODAS AS OM |
| | | C) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA | |
| | | D) ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO | |
| | | A) PUBLICAÇÕES | |
| | | B) PRODUÇÃO E EVENTOS ACADÊMICOS | IGUAL PARA TODAS AS OM |
| | | C) DESEMPENHO DIDÁTICO | |
| | | D) ATIVIDADES ACADÊMICAS | |
| | | A) REGIME DE TRABALHO | |
| | | B) PLANO DE CARREIRA | |
| | | C) ESTÍMULOS PROFISSIONAIS | |
| | | D) ASSESSORIA TÉCNICA | |
| | | E) DEDICAÇÃO AO CURSO | IGUAL PARA TODAS AS OM |
| | 2) DESEMPENHO ACADÊMICO 100 pontos | | |
| | 3) CONDIÇÕES DE TRABALHO 50 pontos | | |

QUADRO III – Dimensão Corpo Discente

| DIMENSÃO | CATEGORIA | INDICADORES E PONTOS | PERCENTUAL PADRÃO |
|------------------------------|--|--|---|
| CORPO DISCENTE 200 pontos | 1) PROCESSO SELETIVO/ CONCURSO 40 pontos | A) DEMANDA PARA O CURSO B) RESULTADO NA SELEÇÃO | IGUAL PARA TODAS AS OM |
| | 2) DESEMPENHO ACADÊMICO 80 pontos | A) RESULTADOS OBTIDOS B) NECESSIDADE DE RECUPERAÇÃO C) EVASÃO (CN)/ PERMANÊNCIA NO CURSO | IGUAL PARA TODAS AS OM, EXCETO PARA O CN NA EVASÃO |
| | 3) CONDIÇÕES DE ESTUDO 40 pontos | A) ROTINA DE AULAS B) APOIO AOS ESTUDOS C) ESTÍMULO AO ESTUDO INDEPENDENTE | IGUAL PARA TODAS AS OM, EXCETO NO CAAML |
| | 4) ASPECTOS MILITARES 40 pontos | A) DESEMPENHO MILITAR | IGUAL PARA TODAS AS OM, EXCETO NO CAAML |

QUADRO IV – Dimensão Organização Didático-Pedagógica

| DIMENSÃO | CATEGORIA | INDICADORES E PONTOS | PERCENTUAL PADRÃO |
|---|---|---|---|
| ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 200 pontos | 1) PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO 80 pontos | A) CONCEPÇÃO DE CURSO B) ESTRUTURA CURRICULAR C) SISTEMA DE AFERIÇÃO DE APRENDIZAGEM | VARIA EM RELAÇÃO AO ASPECTO “PERFIL DO EGRESSO”, QUE NA EAM E CIAW, CHAMA-SE DE RTTP. NA “ESTRUTURA CURRICULAR”, OS PONTOS E O PERCENTUAL PADRÃO SÃO IDÊNTICOS. PORÉM, ENQUANTO AS DEMAIS OM FALAM DE COERÊNCIA DO CURSO, EM RELAÇÃO A RTTP, O CN FALA EM RELAÇÃO AO PCN. |
| | 2) CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO 60 pontos | A) CALENDÁRIO DE AULAS B) DIRETRIZES CURRICULARES C) PROJETOS ESPECÍFICOS D) INSTRUMENTOS DE AFERIÇÃO DO APRENDIZADO | IGUAL PARA TODAS AS OM |
| | 3) ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA 60 pontos | A) SUPERVISÃO DO CURSO B) COORDENAÇÃO DO CURSO C) ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA D) ATENÇÃO AOS DISCENTES | IGUAL PARA TODAS AS OM |

QUADRO V – Dimensão Pós-Escolar

| DIMENSÃO | CATEGORIA | INDICADORES E PONTOS | PERCENTUAL PADRÃO |
|---------------------------|---|---|--|
| PÓS-ESCOLAR 250 pontos | 1) FORMAÇÃO OFERECIDA (150 pontos para o CN e 250 pontos para as demais OM) | A) TIPOS DE ENSINO (SÓ PARA O CN) A) TIPOS DE DESEMPENHO (DEMAIS OM) | O PERCENTUAL PADRÃO É SEMELHANTE NA DHN, CIAMA, CIAAN, CAAML E ESCOLA DE SAÚDE O PERCENTUAL PADRÃO É SEMELHANTE NA EN E EAM |
| | 2) DESEMPENHO DO EGRESSO (Só para o CN, valendo 100 pontos) | A) TIPOS DE DESEMPENHO (SÓ PARA O CN) | O PERCENTUAL PADRÃO É SEMELHANTE NO CIAW E CIAA |

Analisando a metodologia, seus roteiros de avaliação, bem como as intenções expressas no documento, verificamos que a avaliação que a DEnsM propõe não se furta ao elemento de regulação, que, conforme argumentamos, a partir do SINAES (2004) e de autores como Canen (2006), podem ser articulados, de forma dinâmica, a elementos formativos. Verificamos que os Roteiros de Avaliação (RotA) apresentam dimensões e categorias idênticas para todas as OM de Ensino e, em alguns momentos, apresentam aspectos diferenciados e adequados às distintas modalidades de curso. Sabemos que a busca do equilíbrio entre o universalismo e relativismo é uma tarefa árdua, mas, segundo Canen (2006), é preciso estar avaliando a avaliação, verificando em que medida o processo avaliativo tem buscado trabalhar essa tensão universalismo-subjetivismo, diagnosticando desvios e tentando restabelecer o equilíbrio entre ambos os pólos da objetividade e subjetividade. Para a referida autora, o avaliador deve agir como um equilibrista em corda bamba, para não pesar mais para nenhum dos lados. Portanto, essa é uma tarefa bastante penosa e experiências nos mostram que “a balança sempre pesa mais para um dos lados”. Por exemplo, o PAIUB, como vimos, é acusado de tender para o subjetivismo e o SAEB, para o universalismo.

Ao compararmos as duas metodologias de avaliação da Marinha, percebemos que a questão da abrangência da avaliação é o grande diferencial. A nova metodologia apresenta diferentes instrumentos e processos avaliativos mais amplos e globais, abarcando vários aspectos não previstos na antiga metodologia. E, conforme mencionado, a globalidade, que procura avaliar de maneira abrangente, por processos globais, é um dos princípios do SINAES. O objeto da avaliação, que pretende ser abrangente, passa a ser as dimensões pedagógicas, sociais, físicas, etc da instituição (SOBRINHO, 2004).

3.3 SIGNIFICADOS DO DISCURSO AVALIATIVO DA PROPOSTA EM ANÁLISE

Retornando aos dois grandes eixos anunciados inicialmente e que nortearam o estudo de caso, podemos constatar que, em relação ao primeiro grande eixo, as tensões entre diversidade e universalismo na avaliação foram trabalhadas, buscando um equilíbrio entre a regulação, através de roteiros com dimensões e categorias semelhantes para todas as OM de ensino que compõem o SEN e o respeito à identidade institucional, na medida em que insere aspectos relativos às especificidades de cada OM nos seus roteiros de avaliação (RotA) e deixa espaços em branco nos roteiros de Avaliação Pós-escolar a serem preenchidos por cada OM, de acordo com suas peculiaridades. Conforme observamos nos Quadros II, III, IV e V, ao compararmos os RotA específicos de cada OM de Ensino contemplada na metodologia, os aspectos a serem observados, constantes nos indicadores avaliados, variam de acordo com as características de cada OM, não caracterizando uma uniformização total, havendo em determinados momentos, portanto, o respeito à diversidade de organizações, que possuem características e estruturas distintas, missões e projetos distintos e que oferecem cursos diferenciados.

No segundo eixo, a partir dos conceitos trazidos no documento analisado, procuramos identificar tensões e possibilidades do método em termos da avaliação formal e a presença de espaços que caracterizam uma preocupação com a qualidade política (DEMO, 1996).

Identificamos, nas intenções do Manual, os princípios do SINAES. Dentre eles, destacamos, primeiramente, o princípio da globalidade da avaliação. Verificamos que a metodologia em questão contempla etapas de avaliação interna, auto-avaliação e avaliação externa, possibilitando uma visão ampla das OM de Ensino avaliadas. E, a auto-avaliação representa uma possibilidade de se trabalhar a dimensão política da avaliação, pois ela proporciona o autoconhecimento dos elementos avaliados e da instituição como um todo. A

dimensão política da avaliação pode também ser trabalhada na fase da análise e divulgação dos resultados da avaliação, quando se reúnem os envolvidos no processo avaliativo. Existe a possibilidade de se promover o diálogo e a negociação nas discussões das questões da avaliação, em busca de soluções de melhoria para a instituição.

Conforme citamos anteriormente, Saul (1995, p. 58-59) alerta que o processo de avaliação institucional não pode ter como produto final o relatório, pois o mais importante é a conscientização das possibilidades e dos limites e o encontro de soluções criadoras para os problemas identificados. Essa idéia de continuidade do processo avaliativo, com o acompanhamento dos resultados ao longo dos anos, se faz presente nas intenções do Manual de Avaliação do SEN, conforme extrato a seguir:

Para que a avaliação, concebida como processo contínuo, sistemático e integral, possa constituir-se em verdadeiro indutor de melhorias, torna-se necessário a coleta de dados junto aos diversos elementos envolvidos com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em determinado estabelecimento de ensino (BRASIL, 2005 a).

A continuidade do processo avaliativo e a importância do “feedback” dos resultados para as OM também foram pensamentos comuns na etapa das entrevistas com as pedagogas, entendido como um ideal a ser perseguido na atual metodologia.

Sobre a possibilidade da Marinha, como uma instituição militar, hierarquizada, trabalhar a dimensão política da avaliação, não verificamos impedimentos já que a Diretoria de Ensino tem incentivado a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo, sugerindo mudanças e buscando o constante aperfeiçoamento da metodologia. Para a dimensão política se faz necessária a reflexão crítica de todos os envolvidos e seu compromisso com o crescimento da instituição ou estabelecimento de ensino, através da discussão e construção coletiva de soluções e de

negociação, conforme característica da quarta geração de Guba e Lincoln (2003). Saber escutar, estar aberto ao diálogo e respeitar as diferenças é o caminho para a construção de práticas avaliativas desse tipo e também são posturas defendidas por Freire (1996).

Com base na fundamentação teórica explicitada, verificamos que, de modo geral, a metodologia de avaliação proposta pela Marinha procurou valorizar a diversidade e respeitar as diferenças, as missões e projetos dos estabelecimentos de ensino que compõem o SEN, assim como pretende o SINAES. Cabe destacar que tais características representam avanços e caminham em direção às práticas avaliativas transformadoras defendidas por Canen (2006), Penna Firme (1994) e Guba e Lincoln (2003).

3.4 IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DAS INTENÇÕES AVALIATIVAS CONTIDAS NO MANUAL EM TERMOS DE SUA APLICAÇÃO EM DUAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO DA MARINHA

Conforme comentamos no item anterior, a nova metodologia teve sua primeira aplicação no ano de 2005. Inicialmente, somente três Organizações de Ensino tiveram a oportunidade de realizar todas as etapas da avaliação utilizando o novo método. Dentre elas, a Escola Naval (EN) e o Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), ambas situadas no Rio de Janeiro e oferecendo cursos para Oficiais, foram escolhidas para a realização do estudo de caso. Estas OM encaminharam os Relatórios de Avaliação Interna (RAInt.) para a Diretoria de Ensino, e estes foram disponibilizados para que fossem analisados, juntamente com os dados coletados nas entrevistas e no período de observação.

Neste item, analisamos, num primeiro momento, as falas das entrevistas realizadas e, posteriormente, relatamos as observações/participações feitas durante o Período de Realização da Avaliação Externa (PRAE) da EN e do CIAW. Por fim, elaboramos as considerações finais sobre os dados da pesquisa.

3.4.1 – ANÁLISE DAS FALAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Dentre os procedimentos metodológicos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com três Pedagogas da Marinha. Uma, por ter sido responsável pela elaboração da nova metodologia de avaliação do SEN, e as outras duas, por terem sido responsáveis pela sua aplicação nas suas respectivas OM (EN e CIAW). Por motivos relativos à ética da pesquisa os nomes das entrevistadas foram mantidos no anonimato e as mesmas foram denominadas de Pedagoga A, B e C.

As entrevistas serviram para esclarecer detalhes considerados relevantes para a análise da metodologia de avaliação proposta e contribuir para o alcance dos objetivos traçados para o estudo.

De acordo com a nossa opção metodológica, as entrevistas com as pedagogas foram semi-estruturadas e seguiram um guia, constante nos anexos da pesquisa. Procuramos, neste momento, realizar a análise das falas dessas entrevistas e tecer alguns comentários julgados pertinentes ao estudo.

Inicialmente, quando perguntamos sobre o que gerou a necessidade de alteração na metodologia de avaliação anterior, a resposta de A foi a seguinte:

A idéia era sempre ter respostas para as seguintes perguntas: como está o ensino nas OM ? E, sabendo com está o ensino, saber baseado em que se chegou a essa avaliação ? O que significa essa avaliação ? Significa um dado isolado ou ele está sendo comparado através dos anos ? Para que a avaliação não fosse vista apenas como o resultado, mas que ela também fosse encarada como processo e como tal, ela fosse sofrendo evoluções e comparações ao longo do tempo. Então, não basta dizer que o ensino vai muito bem. Vai muito bem, por quê ?, comparado com que dado ?, baseado em que ? Tinha uma sistemática de avaliação, mas ela era pontual e ela era voltada para cada OM, por mais que ela fosse igual para as OM, ela era fechada em cada OM, os resultados eram de cada OM. Não havia uma integração, que deve ser feita entre esses resultados. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Por esta resposta, verificamos claramente a preocupação da avaliação não ser caracterizada como classificatória, valorizando exclusivamente o produto, evitando que ela se esgote nos resultados. Mas, que ela também se preocupe com o processo, caracterizando-se como uma avaliação contínua e diagnóstica. Não encontramos no documento rupturas com modelos classificatórios de avaliação e, sim, a preocupação de não priorizar a classificação pela classificação, deixando de lado a análise dos resultados alcançados e as ações decorrentes dos resultados. Isso fica evidenciado no extrato do Manual onde a avaliação pretende ser “um processo investigativo e participativo, fundamentado no **diálogo**, possuindo função **diagnóstica, formativa e classificatória**” (BRASIL, 2005 a). Observamos que, nos modelos dos Relatórios de Avaliação, foram criados quadros para que as OM de Ensino apresentem os resultados de três anos consecutivos de avaliação. O objetivo é fazer um acompanhamento do processo avaliativo da OM, permitindo a comparação dos resultados obtidos. Portanto, analisando a lógica que fundamenta a metodologia de avaliação da Marinha, verificamos, através dos discursos trazidos no Manual e dos instrumentos de avaliação construídos, a intenção de se trabalhar as tensões processo-produto, formativa-somativa, diagnóstico-classificatória. Conforme vimos anteriormente, Canen (2006) defende que essas tensões da avaliação devem ser pensadas de modo a perceber se estão sendo trabalhadas de forma equilibrada.

Já ao perguntarmos se houve momentos de discussão de sugestões de melhoria para nova metodologia e sobre quem participou de sua construção, as respostas foram as seguintes:

A discussão para a nova metodologia, já começou durante os momentos de aplicação do SAVSEN¹. Porque já eram sentidas algumas dificuldades e alguns dados julgados necessários não apareciam como resultado daquela sistemática.[...] Mas, nós fomos, ao longo dos anos, acumulando sugestões, algumas já tinham sido atendidas e outras não. A partir dessas colocações, muitas necessidades foram colocadas pelos Comandantes das OM. Nós passamos a propor (com base num trabalho já realizado por uma das OM, no caso a Escola Naval) às OM que iriam participar da sistemática, que analisassem a proposta e que nos fornecessem sugestões para que nós pudéssemos fazer um trabalho voltado para as características específicas de cada OM, sem perder uma idéia de que nós teríamos que trabalhar com dimensões que seriam semelhantes para todas as OM de Ensino, independente do nível de ensino ministrado [...] Então, embora eu tenha dimensões semelhantes, eu vou dentro dessas dimensões, adequar ao nível de ensino que eu estou trabalhando. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

[...] todas as OM de Ensino, que compõem o SEN, deram a sua contribuição [...] todas as OM receberam o material, fizeram uma análise e deram contribuições para adequar aquele modelo à realidade da sua OM. Com base nisso, nós procuramos trocar informações, na medida do possível, o máximo de vezes, usando os recursos da informática para isso, e fizemos esse primeiro Manual, esse primeiro modelo, para que seja testado praticamente na primeira aplicação no ano em curso. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

[...] Nós estamos conhecendo essa metodologia agora, com essas partes todas, essas fases, que estão sendo feitas. Que é a avaliação interna, a avaliação externa, em duas etapas. Então, isso é tudo novo para nós. O que veio, já baseado nessa DEnsM-2001, foi um primeiro questionário, para nós propormos sugestões de alteração das questões e analisar se as questões elas eram cabíveis a nossa realidade, a nossa necessidade [...] depois, do envio dessas sugestões é que foi montado um roteiro de avaliação, que é o RotA, específico [...]. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Essas respostas nos revelam que a metodologia não partiu do zero, mas foi sendo construída ao longo dos tempos, levando-se em consideração as sugestões das OM usuárias da antiga metodologia. Verificamos que a metodologia partiu de uma experiência de avaliação

¹ SAVSEN – Sistemática de Avaliação do Sistema de Ensino Naval (metodologia anterior)

realizada na Escola Naval, que a DEnsM foi aprimorando e adaptando às demais OM, com a contribuição delas nesse processo. Portanto, a DEnsM não elaborou o Manual de Avaliação do SEN de forma isolada, sem antes apresentar a proposta e pedir que as OM fizessem os ajustes necessários para que melhor se aproximasse de suas realidades. Na prática, no momento da construção da metodologia, houve o reconhecimento da diversidade e foram respeitadas, na medida do possível, as especificidades de cada Organização de Ensino e a sua identidade institucional. Nesse sentido, então, ao compararmos com a proposta do SINAES, verificamos uma semelhança com os princípios do reconhecimento da diversidade do sistema e do respeito à identidade, à missão e à história das instituições, expressos nas intenções do documento analisado, norteando também a condução do processo de elaboração e construção coletiva da metodologia de avaliação da Marinha.

Entendemos também, que houve uma tentativa de se equilibrar a avaliação por regulação - para a valorização da diversidade, conforme fala da Pedagoga A, o que coincide com a proposta de Canen (2006). Segundo a autora, é preciso equilibrar os critérios ditos universalistas e aqueles voltados à pluralidade cultural de autores e instituições. (CANEN, 2006).

Quando a DEnsM solicitou, no momento da construção da nova metodologia, que as Organizações de Ensino que compõem o SEN estudassem os instrumentos de avaliação e encaminhassem sugestões de mudança no intuito de adequar estes instrumentos às distintas realidades, ela abriu um espaço importante para a discussão e a negociação coletiva da avaliação, mostrando que é possível buscar uma avaliação como negociação em uma instituição hierarquizada como a Marinha. Verificamos que o Manual de avaliação não foi um documento imposto por um Órgão Superior sem um momento de discussão e espaços de diálogo, ao contrário, ele foi sendo construído com a participação das OM envolvidas e tem um caráter

provisório, na medida em que incentiva que as OM encaminhem sugestões de melhoria, ao enviarem os Relatórios de Avaliação elaborados anualmente.

Penna Firme (1994) e Guba e Lincoln (2003) afirmam que é a quarta geração de avaliação que tem como característica a negociação. Nesta geração se busca o envolvimento de todos os interessados, que participam da escolha das questões avaliativas, dos métodos etc. Por isso, podemos inferir que a Marinha está caminhando em direção a este tipo de avaliação.

Quando perguntamos sobre as principais mudanças na metodologia atual em relação à anterior, as respostas foram as seguintes:

A abrangência, talvez, tenha sido a maior mudança, porque quando se falava em avaliação de Corpo Docente, por exemplo, ele estava sendo avaliado com base em roteiros e, basicamente, era o seu desempenho didático que era pontuado [...] Hoje não, a proposta é avaliar não só o desempenho, ele é um dos aspectos avaliados, mas a própria titulação que o docente tem [...] O Corpo Docente vem sendo avaliado nesse processo seletivo, mas também a gente incorpora aspectos relativos ao seu desempenho, uma vez que a gente trabalha com resultados de verificação de aprendizagem, quer seja por testes, trabalhos, provas práticas, também esses dados devem ser investigados [...] a gente também tem que ter o resultado do aspecto da formação militar e não só do aspecto acadêmico. Então, tem que ver em termos de disciplina, como está o militar que eu estou formando. Eu quero o profissional, mas o profissional que eu estou querendo é o militar, então este aspecto também passa a ser contemplado. Uma outra diferença também muito significativa é que nós procuramos ouvir as OM para poder construir instrumentos diferenciados para cada OM, ainda que eu tenha todas as dimensões, os aspectos considerados não precisam ser exatamente os mesmos para todas as OM e os percentuais também. Por exemplo, eu não posso ter uma exigência de titulação semelhante numa Escola Naval, que é uma instituição de ensino de nível superior, e para uma Escola de Aprendizes [...] Isso aí a gente pode fazer um paralelo com a LDB? Pode. Mas, se a gente achar até que pode exigir mais, a gente também pode fazer, não está atrelado. A gente até procurou o que seria o mínimo. O mínimo é a lei. Porque também a gente não vai ficar fora, a gente até procurou ter essa referência. Hoje é 20% [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Novas dimensões, mais questões [...] E entrando o SAVSEN, que não entrava, passou a entrar também nesse material, tem um campo só para as questões do SAVSEN. (PEDAGOGA B, 05/09/05)

[...] é uma avaliação institucional. O SAVSEN é uma parte dessa avaliação. E sobre o SAVSEN em si, muita coisa melhorou e eu acho que tem muita coisa que ainda pode melhorar. É a gente fazer uma otimização dessas questões que os alunos respondem, que a gente ainda considera que é um número grande [...] em todas as disciplinas, de todos os cursos. Mas, a avaliação institucional, que já é essa avaliação maior, que abrange outros aspectos, além do SAVSEN, é uma avaliação muito importante, até para a gente ter um auto-retrato de como a gente está se saindo na área do ensino. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Por essas respostas, percebemos que houve uma ampliação dos aspectos avaliados. Foram incluídas na metodologia de avaliação mais dimensões e questões, que antes não eram contempladas, no intuito de tornar a avaliação o mais abrangente possível. A avaliação, que antes era do ensino, agora é institucional. Não só o curso oferecido pela OM de Ensino é avaliado, mas a Organização de Ensino como um todo e a qualidade da formação oferecida aos militares e civis. Importante não perdermos de vista a identidade institucional da Marinha, e a especificidade do seu ensino profissional militar. Conforme fala da Pedagoga A, a parte acadêmica, que antes se destacava com um peso alto, agora está sendo complementada com a parte da formação militar. Pois, o que se pretende ao final do curso, é ter um militar preparado adequadamente para exercer as funções previstas no perfil previamente estabelecido e, portanto, os conteúdos e objetivos dos cursos deverão estar interligados ao perfil que se deseja alcançar.

Destacamos a preocupação de, no momento da construção dos instrumentos, as OM serem consultadas para que eles fossem elaborados de maneira diferenciada, levando-se em consideração as distintas realidades. Ou seja, mesmo que as dimensões sejam comuns a todas as OM, os aspectos avaliados e os seus percentuais não necessitam ser iguais. Isso nos revela a intenção da Marinha em equilibrar também os pólos objetivismo-relativismo, controle-diversidade, conforme defende Canen (2006). No capítulo teórico, verificamos que o SINAES, de maneira não consensual, procura equilibrar igualmente estes pólos.

Solicitamos às pedagogas da EN e do CIAW, que estavam aplicando a nova metodologia de avaliação pela primeira vez, que fizessem uma reflexão sobre o ganho que ela estava proporcionando ou que irá proporcionar futuramente ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino na Marinha. As respostas abaixo revelaram que ainda estava cedo para se obter uma noção clara dos benefícios que a atual avaliação pode proporcionar para a melhoria da qualidade do SEN. Esta questão pode ser pesquisada em futuros estudos. Porém, ressaltamos que já houve um ganho em relação à mobilização do pessoal nas OM de Ensino em relação à cobrança exigida e ao conceito que a OM obtém, que será de conhecimento geral, conforme veremos a seguir:

A qualidade do ensino ainda não foi atacada pela metodologia, porque os resultados ainda não se fizeram chegar. Ela já tem criado um burburinho nas bases internas. Por causa da cobrança do RotA, de algumas perguntas, de algumas questões, é que as pessoas têm que começar a se mexer para que aquilo não seja um zero ou uma porcentagem negativa [...] Mas os reflexos no ensino, na parte de qualidade do ensino, são mais lentos, e no transcorrer do ano, você não vai sentir isso. Infelizmente, a metodologia, como qualquer uma delas, na minha opinião, tem esse porém, de não oferecer os resultados de imediato, de não alterar uma qualidade da noite para o dia, ela ainda está mexendo nas bases. (PEDAGOGA B, 05/09/05)

Eu acho que um ganho que a gente teve foi a gente se desvincular da IAM² no processo de avaliação do ensino. [...] As pessoas começaram a se envolver mais [...] a gente fala avaliação, relacionada a DEnsM-2001, desse manual, que é a nossa IAM, uma IAM particular, eu diria assim, as pessoas já se mobilizam mais para isso [...] a gente tem um tempo maior dedicado mais para essa parte do ensino e, se realmente a gente tiver um retorno, com pessoas que têm, eu não diria responsabilidade, mas seria comprometimento realmente nessa parte da educação [...], acho que a gente vai ter um ganho muito grande com essa nova metodologia. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Como vimos no capítulo teórico, o conceito/nota expressa uma tendência para a avaliação classificatória, que visa o controle e a regulação, mas, no caso específico da Marinha,

² IAM – Inspeção Administrativo-Militar.

verificamos, em contrapartida, que consiste num fator mobilizador, pois impulsiona as OM a buscarem soluções de melhoria. Voltaremos a comentar este aspecto posteriormente.

No Manual de Avaliação fica estabelecido que compete a DEnsM a promoção de cursos ou treinamentos que possibilitem a capacitação dos avaliadores. A capacitação envolve sensibilizar os avaliadores para o processo avaliativo e está sendo considerada como ponto de partida da avaliação. Nesse sentido, procuramos saber como foi realizada essa etapa de capacitação e ao perguntarmos se a DEnsM já havia realizado o curso de Capacitação de Avaliadores, a resposta que obtivemos foi a seguinte:

Já. Nós fizemos um cronograma e estão faltando ainda em torno de 25% das OM para receberem essa capacitação, que significa um treinamento realizado por representantes da Diretoria, que vão às OM de Ensino e fazem desde uma colocação, uma divulgação da parte do Manual, esclarecendo dúvidas, porque os próprios elementos das OM que participaram de reunião aqui, eles saíram daqui com a tarefa de começar a disseminar a idéia [...] a gente faz um momento mais teórico, faz um esclarecimento de dúvidas, bem aberto em sala de aula e, depois, a gente faz um treinamento com base em simulação [...] para que eles sintam todo o processamento, como deve ser feito e aonde devem chegar, qual é a proposta desse trabalho. E eu acho que [...] a receptividade tem sido muito boa, a despeito de todas as outras tarefas que a gente sabe que a OM de execução de ensino tem para realizar. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

A resposta acima foi confirmada quando perguntamos às pedagogas das OM de Ensino pesquisadas, se os membros da CAC³ realizaram o Curso de Capacitação de Avaliadores, conduzido pela DEnsM, conforme as falas abaixo:

Todos [fizeram o curso]. Todos. Não faltou nenhum. E ainda teve gente até que ficou para assistir como suplente, caso aquele outro não pudesse. A Diretoria veio aqui. Foi o primeiro momento da Diretoria, na aplicação desse treinamento [...] ao mesmo tempo, facilitar com dúvidas que pudessem ser mais urgentes para aquele momento [...] (PEDAGOGA B, 05/09/05)

³ CAC – Comissão de Avaliação de Curso

Sim, participaram [do curso]. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Em relação ao aspecto da sensibilização das pessoas para a avaliação, que mostrou ser uma preocupação da Pedagoga A, buscamos saber se ela se deu na prática nas OM que realizaram a avaliação proposta. Ao perguntarmos se a nova metodologia estava sendo bem aceita nas OM de Ensino, as respostas abaixo confirmaram que sim.

Tem [sido aceita a metodologia na OM de Ensino]. Foi divulgada exatamente essa necessidade de comprometimento e a gente procurou fazer todo esse trabalho, vamos dizer de “lançamento” da metodologia, trazendo os representantes das OM e trabalhando junto com eles. Foi feito um roteiro, um cronograma de atividades para esse ano [...] Primeiro que as OM já estavam desde o ano passado, algumas participando da jornada pedagógica, depois comparecendo a DEnsM para desenvolver mais essa idéia, depois mandando sugestões para composição do trabalho [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Tem. Tem [sido aceita a metodologia na OM de Ensino]. De modo geral ela já era aceita. Agora está bem aceita. E quando os resultados forem divulgados com essa visita externa, acredito eu que o pessoal comece a falar “puxa, é isso”, “puxa, deu certo, que legal”. E o que é, na minha opinião pedagógica, mais importante é que quem não pôde responder de imediato determinadas perguntas do questionário, por algum motivo, essa pessoa terá uma preocupação diferente daqui para frente. Ela já teve que gerar uma planilha nova, ela já teve que pensar em como fazer aquele acompanhamento para uma futura aplicação da metodologia. Foi isso que eu achei muito interessante [...] (PEDAGOGA B, 05/09/05)

Com base nas respostas acima, verificamos que a aceitação da nova metodologia foi boa. Porém, notamos na fala da Pedagoga C um sentimento de expectativa pelos resultados e pelo apoio que espera receber da Diretoria de Ensino após a divulgação dos relatórios de avaliação, para que a avaliação tenha progressos em relação às avaliações realizadas anteriormente, conforme fica evidenciado a seguir:

Ela tem sido aceita com certa reserva, por causa de resultados anteriores em outros momentos diferentes de avaliação. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Sabemos que toda mudança requer um período de adaptação e, por isso, consideramos muito importante que a DEEnsM se preocupe, inicialmente, em dar o apoio necessário às OM de Ensino, tanto através do Curso de Capacitação de Avaliadores, quanto nos momentos de VISAPED⁴, que poderão ser solicitadas pelas OM do SEN. As dificuldades iniciais são naturais e, quando identificadas, podem ser sanadas mais rapidamente. Para Canen (2006), é preciso quebrar as resistências, mudar a visão negativa da avaliação, confundida com controle, com a classificação das instituições de ensino, com punições, e isso, entendemos que requer tempo e persistência. Consideramos que o processo de conscientização se fará ao longo das avaliações realizadas e dos resultados alcançados a partir da nova metodologia.

Procuramos saber, então, se houve dificuldades na aplicação da nova metodologia e quais foram elas. Obtivemos as seguintes respostas:

[...] Eu acredito que a maior dificuldade é justamente trabalhar com uma metodologia que é muito mais ampla que a anterior [...]. Primeiro que é uma metodologia que envolve uma auto-avaliação da OM, que isso embora a anterior, ela falava em auto-avaliação, não se falava em a OM se auto-avaliar. O docente se auto-avaliava, o discente se auto-avaliava, mas a OM não, ou seja, ela que era responsável pela condução do seu próprio processo de avaliação. E isso exige um tempo muito maior, antes era preencher roteiro, você até em determinado dia reúne, preenche e começa a processar a partir dali. Agora não. Conhecer a OM significa que [...] as estruturas administrativas passam a participar da avaliação, a dar informações que vão levar ao conhecimento da OM [...] vários setores começam a se envolver nessa avaliação. Isso não se faz de um dia para o outro, isso tem que começar muito cedo. Então, isso talvez tenha sido a maior dificuldade para elas nesse momento. Ela é uma avaliação que praticamente leva o ano inteiro, ela estará em processo, talvez essa seja uma dificuldade, até porque é um procedimento novo, ela vai acontecer esse ano e ela mostra algumas situações que não eram nem vislumbradas [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

⁴ VISAPED – Visita de Apoio Técnico-Pedagógico

Em alguns setores, algumas questões. A análise dos dados é um pouquinho complicada por causa das porcentagens, porque tem umas que não estão muito fechadas e fica uma coisa meio discrepante. Mas a aplicação em si, todos conseguiram responder seu questionário direitinho fazendo seu preenchimento [...] (PEDAGOGA B, 05/09/05)

[...] A dificuldade que eu tive foi com relação ao tempo, que foi muito curto para eu colher muita informação [...] para a gente terminar isso e conseguir fechar o RAInt. a tempo. Basicamente foi a questão do tempo mesmo. E uma outra dificuldade é que existem questões no RotA que elas não estão contempladas na primeira parte do RAInt. [...] a gente não tinha as informações e detectamos essa falha. Então, a gente teve que voltar primeiro para o RAInt, solicitando novas informações das escolas para que a gente desse conta de, no segundo momento, responder o RotA. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Portanto, por se tratar de uma metodologia ampla e que requer o levantamento de uma série de dados novos, além da dificuldade de pontuar as questões e calcular as porcentagens, sugerimos que a Diretoria de Ensino autorize um prazo maior para as Organizações de Ensino elaborarem os seus relatórios, deixando a cargo delas o pedido de postergação da data-limite do envio do documento, pelo menos durante a primeira aplicação da nova metodologia. A data da Avaliação Externa também poderia ser negociada, conforme a necessidade de tempo solicitada pela OM.

Ao questionarmos sobre as idéias sobre avaliação que estão presentes na nova metodologia, obtivemos as seguintes respostas:

A idéia que tenha sido colocada com bastante ênfase é a questão de que a avaliação não morra a partir do momento que eu obtive um conceito [...] eu tenho que observar os dados que eu coloquei, os procedimentos adotados, se eles surtiram o efeito desejado, fazer um acompanhamento desse trabalho. Eu não vou começar sempre do zero e ficar batendo palmas para o resultado sem comparar [...] eu posso ter algumas situações que eu tenha que analisar, considerando todos os aspectos e não apenas um número frio [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Bem é uma avaliação institucional. Tenta pegar todos os aspectos mais importantes, essas dimensões envolvidas mais importantes. E a avaliação está toda nesse sentido mesmo, em volta dessas perguntas todas, com relação à análise dos resultados. Há um objetivo de feedback muito importante [...] E essa parte agora está bem fechada nessa metodologia, que é a análise do material. (PEDAGOGA B, 05/09/05)

Uma coisa muito importante é essa visão geral da educação, do ensino e não somente a parte de instrutor, somente no desempenho em sala de aula [...] A parte de currículo, a parte didática mesmo do instrutor e outras categorias que envolvem aspectos de avaliação, que indiretamente fazem parte do processo. É uma metodologia ampla, que tem contemplado diversas dimensões, e antes, a gente ficava mais restrita a sala de aula mesmo. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Sobre os extratos acima, fica evidenciada a defesa de uma avaliação institucional, que vai além dos resultados expressos em relatórios. A análise e a comparação dos resultados ao longo dos tempos, bem como o acompanhamento do processo avaliativo, serão imprescindíveis para a melhoria do ensino e da própria OM, que receberá um retorno, um “feedback” dos pontos positivos e dos pontos que ainda precisam melhorar. A Pedagoga A deixa claro que a avaliação que a Marinha deseja não é aquela que se encerra no conceito, no produto, no dado frio para classificar a OM. Portanto, a avaliação proposta não deve ser contemplativa, pois, caso contrário, não servirá para muita coisa. Essa idéia se assemelha ao pensamento de Hoffmann (2001), que entende a avaliação como uma ação investigativa permanente, onde as questões e hipóteses são levantadas. Para ela, a avaliação deve ser escrita com reticências e com interrogações e não com pontos finais. Não devemos nos acomodar porque, afinal de contas, sempre há o que melhorar, mesmo que tenhamos um conceito excelente. Nesse contexto, a busca pelo aperfeiçoamento contínuo deverá ser incessante, infindável.

Outra idéia presente na fala da Pedagoga C foi o aspecto da amplitude da metodologia de avaliação, que passou a considerar questões não vislumbradas na metodologia anterior, procurando obter uma visão geral do ensino e da instituição como um todo.

Sobre os documentos utilizados como fontes de referência para fundamentar a nova metodologia, a Pedagoga A esclareceu que a primeira grande referência foi o trabalho desenvolvido pela Escola Naval, que teve como uma de suas referências, a própria metodologia utilizada pelo MEC para avaliar as Instituições de Ensino Superior, em meados de 2002. Também foram utilizados a documentação do SINAES, trabalhos e artigos apresentados por estudiosos da área de educação, e alguns documentos também no âmbito da própria Marinha, que são documentos maiores que dizem das normas para avaliação do SEN, que constam de uma maneira geral na bibliografia do próprio Manual de Avaliação do SEN.

Ao perguntarmos sobre os motivos da utilização dos princípios da GECON⁵ para fundamentar o método de avaliação, obtivemos a resposta a seguir:

[...] já que a gente está falando em trabalho de avaliação dentro da Marinha, então nós utilizamos a GECON e os princípios colocados e exemplificados no Manual da GECON elaborado para a Marinha [...] Como nós estamos falando da gestão da OM responsável pelo ensino de determinado nível, e também do SEN, achamos por bem fundamentar no que a gente tem hoje, que é a visão da Marinha sobre a GECON. (PEDAGOGA A, 15/08/05).

Conforme já comentamos, os princípios da GECON utilizados no documento em análise, podem ser entendidos como parte constituinte da nova identidade cultural da Marinha, refletida em sua proposta avaliativa. Assim como a Marinha tem procurado respeitar a diversidade das OM de Ensino que compõem o SEN, ela também deve ter a sua identidade cultural respeitada, o que está de acordo com a visão de pluralidade de identidades culturais institucionais (CANEN & CANEN, 2005 a). Apresentamos um quadro comparativo entre os princípios da GECON e os princípios do SINAES, já que o SINAES também serviu de referência para a elaboração do Manual de avaliação. E isso nos possibilitou identificar que os princípios de

⁵ GECON – Gestão Contemporânea

responsabilidade social e da continuidade do processo avaliativo, proposto no SINAES, se assemelham com alguns princípios da GECON.

Os procedimentos e os parâmetros para o estabelecimento de índices percentuais que possibilitam a realização de aferição por comparação com padrões entre os diversos estabelecimentos de ensino da Marinha, não foram explicitados no documento e foram esclarecidos por ocasião da entrevista, quando perguntamos a Pedagoga A sobre em que se baseou para quantificar o padrão percentual estipulado para cada aspecto dos diferentes indicadores. Obtivemos a resposta abaixo:

Primeiro, alguns aspectos, como dei o exemplo, a gente até tem uma referência em cima da Lei de Ensino, vamos dizer assim. Depois, nós tínhamos também a experiência da EN, que a gente tem sempre que voltar a ela. Alguns aspectos dessa experiência não estavam quantificados. No momento da montagem inicial, nós tínhamos aspectos que eram SIM ou NÃO. E, nós procuramos utilizar esta experiência para definir aquilo que seria considerado o dado ÓTIMO a ser perseguido [...] Então a gente utilizou a experiência da EN e nós procuramos atualizar OM por OM, ouvindo e recebendo esse material das OM que nos enviaram as sugestões.[...] Talvez esse seja ainda o ponto que, pela aplicação, a gente vai poder verificar, que às vezes a sugestão é dada, mas é em função de um ideal que ainda não está bem caracterizado, que a própria instituição está fazendo essa sugestão [...] está previsto no próprio Manual, a possibilidade, a necessidade desse percentual ser atualizado. Ele não é um percentual fixo, ele pode e deve ser atualizado. O que a gente procurou considerar foi o que a gente tem em alguns documentos, como a própria LDB, onde a gente fala de titulação, que a gente tem 20% de doutores para uma instituição de ensino superior e esse é o mínimo que eu posso colocar como referência. Então, o que eu tenho como referência em alguns aspectos considerados, eles foram utilizados: uma Lei, uma instrução normativa interna para Marinha, nós consideramos [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Por essa resposta podemos, então, entender como foram quantificados os percentuais. Houve um cuidado em procurar referências como a LDB e utilizar a experiência da Escola Naval, adequando à realidade das OM, que enviaram sugestões. Outras sugestões de alteração do instrumento serão feitas posteriormente, após o fechamento da avaliação em todas as suas etapas. O importante é que a DEnsM mostrou-se aberta a sugestões e tem ciência de que será necessário

avaliar a avaliação. Sabemos que a avaliação envolve conflitos, é preciso analisar a diversidade dos atores, das instituições, um cuidado extremo na elaboração dos instrumentos avaliativos etc.

Ao compararmos a resposta acima com as demais, em relação à participação das OM, verificamos uma contradição, pois a Pedagoga B, quando perguntada se sua OM foi consultada em relação ao percentual que deveria ser estipulado para cada aspecto dos diferentes indicadores, respondeu que “*Não. Em relação ao percentual, não*” (PEDAGOGA B, 05/09/05), e a outra Pedagoga entrevistada respondeu o seguinte:

Sinceramente eu não me lembro. Realmente eu não me lembro se a gente mandou alguma sugestão quanto a isso. Mas, eu acho que a pontuação que existe hoje, ela está bem dividida, assim, o peso de cada uma delas está bem dividido, de acordo com cada dimensão [...] (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Isso pode ter acontecido em momentos que não envolveram a participação dessas profissionais e, pelo que explica a Pedagoga A, caso haja necessidade, esse percentual poderá e deverá ser alterado, conforme sugestões das OM, após futuras aplicações da metodologia. A Pedagoga B acrescentou que a sua OM já estava “*propondo alterações, inclusive no percentual de algumas questões.*”

Ainda sobre os percentuais, perguntamos se eles estão adequados ou se precisam ser reavaliados e obtivemos a resposta abaixo:

Eles estão, pelo menos, em condição de serem testados. A gente procurou ouvir as OM para que eles não fossem colocados em termos absurdos, totalmente fora da realidade. Agora a adequação, com certeza, vai ser feita a partir da primeira aplicação e as outras adequações serão feitas no sentido de que a gente tem que perseguir a melhoria contínua [...] (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Percebemos no extrato acima, que a DEEnsM tem como objetivo a melhoria contínua de sua metodologia de avaliação, no intuito de fazer uma meta-avaliação. A expressão “meta-

avaliação” aparece quando perguntamos sobre a existência de pontos que ainda precisavam melhorar na nova metodologia, quando nos foi respondido o seguinte:

Eu diria que muitos. A gente tem que ter essa abertura [...] agora que ela está sendo aplicada pela primeira vez e na primeira aplicação, se a gente não tiver essa abertura para aceitar, claro que não é aceitar tudo, mas pelo menos ouvir as pessoas que estão efetivamente participando e tentar adequar realmente a essa realidade que vai se mostrar a partir da aplicação, uma leitura totalmente diferente que vai ser feita agora. Por exemplo, a pessoa lê e acha que não tem dúvida e quando ela vai colocar na prática, tem milhões de dúvidas. Então são esses esclarecimentos: tornar o documento mais claro e mais adequado ainda à realidade, e os percentuais também adequados àquele nível que está sendo considerado. Tem bastante coisa e isso a gente até coloca em determinado momento no próprio Manual, tem que cuidar de uma meta-avaliação. Não adianta querer que a avaliação seja contínua, e nós estarmos fechados, com o documento cristalizado, sem poder mudar [...] A gente tem que atualizar com o feedback que a gente vai recebendo das OM. A idéia é essa. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Destacamos a preocupação, expressa acima, com a adequação dos percentuais ao longo das aplicações da metodologia de avaliação e observamos que essa questão aparece como um ponto em comum nas entrevistas, em relação aos aspectos que ainda precisam melhorar na metodologia de avaliação. A seguir, além do percentual, a Pedagoga B enumera outros pontos que sugere reavaliação:

Algumas perguntas estão redundantes. Tem perguntas que, devido à característica da OM, ela talvez não necessitassem existir. Então, como o questionário é importante, como os roteiros são individualizados para cada OM, poderia ter mais flexibilidade no sentido de que algumas questões não deveriam existir. Porcentagem – A porcentagem, ela ou bota lá em cima, ou ela aniquila. Tem umas ali que estão 100%, 100%, 100%. A OM quando é boa, ela consegue pontuar ali, mas senão, ela vai ter uma nota muito baixa. Muita coisa é 100%. Então, numa análise rápida: as porcentagens precisam ser repensadas, talvez, existem algumas questões repetidas, outras que talvez não tivessem necessidade de existir [...] (PEDAGOGA B, 05/09/05)

Comparando as falas das pedagogas B e C, notamos que a Pedagoga C tem uma interpretação diferente sobre a nova metodologia. Ela acha que o documento está muito bom, mas

sempre deixa clara a preocupação da avaliação funcionar na prática, demonstrando uma certa reserva, evidenciada em suas palavras abaixo:

Eu acho que a metodologia foi muito bem pensada. Eu acho que, num primeiro momento, eu não faria nenhuma mudança não. Eu acho que o que tem aqui já é suficiente para a gente poder observar o que vem acontecendo de errado e a gente vai ter um bom número de observações para a gente poder corrigir isso. Se isso que está aqui realmente funcionar e for posto em prática, eu acho que a metodologia é muito boa. (PEDAGOGA C, 19/09/05)

Segundo Penna Firme (1996), uma nova concepção de avaliação surge para além daquela que só aponta fracassos e sucessos, sem o conhecimento das causas que provocaram esse fracasso ou que produziram o sucesso. Uma concepção mais contemporânea da avaliação, aquela que promove e impulsiona o crescimento, o desenvolvimento pleno de seu objeto de atenção (PENNA FIRME, 1996, p. 68).

Quanto aos percentuais, que foram questionados, ressaltamos a importância de serem adequados porque interferem diretamente nos graus recebidos em cada aspecto avaliado e, conseqüentemente, nos pontos alcançados pelas OM de Ensino. O fato da OM na atual metodologia de avaliação, receber um conceito, revela a tendência de uma avaliação classificatória e isso deve ser entendida como parte da identidade institucional da Marinha, que deverá ser respeitada. Esses resultados da avaliação serão divulgados num Relatório de Avaliação do SEN (RAvSEN), produzido pela DEnsM, o que pode gerar comparações indevidas, conforme comentamos sobre o modelo de avaliação do SAEB. Em contrapartida, o fato de ter uma classificação, uma avaliação institucional expressa por conceitos, pode impulsionar os Comandantes/Diretores das OM de Ensino, bem como todos os participantes do processo avaliativo, a buscarem soluções para os pontos considerados fracos em cada dimensão, em cada categoria e em cada aspecto dos indicadores, identificando os que necessitam de maior atenção,

na intenção de receber um conceito melhor nos anos subsequentes. Nesse sentido, haverá uma mobilização maior em busca da excelência, evitando que os resultados da avaliação fiquem na esfera contemplativa.

Sobre a identidade institucional da Marinha, cabe comentar que ela não deve ser entendida como algo abstrato, homogêneo, fora da realidade, pois sabemos que quem compõe a Marinha são as pessoas que ali estão e que ali servem. Canen & Canen (2005 a) denominam identidade institucional ao “conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir.” Portanto, a identidade institucional da Marinha é constituída pelo seu próprio pessoal e com o envolvimento destes. Pelo fato da Marinha ser uma instituição hierarquizada, é extremamente importante a sensibilização do militar de mais alto posto ao militar mais moderno, sobre a importância da avaliação. E, foi em função disso, que perguntamos se houve um trabalho de conscientização para a gestão das OM de ensino, quanto ao enfoque de avaliação institucional da nova metodologia. Apresentamos a seguir o que nos foi respondido:

O primeiro momento já foi feito com a participação do Diretor de Ensino e idas, por exemplo, no momento de reunião de comandantes das EAM; na jornada pedagógica, que envolveu várias organizações de ensino, aqui no Rio de Janeiro mesmo; em reuniões do Diretor com os comandantes das OM subordinadas. Portanto, nesse momento, o destaque da importância [...] do acolhimento, da necessidade da própria metodologia ser vista de forma positiva desde o Diretor de Ensino e pelos comandantes dessas OM e, dali para frente também, que seja passado para os seus subordinados a importância desse trabalho. (PEDAGOGA A, 15/08/05)

Percebemos que houve essa preocupação em conquistar inicialmente os Comandantes das OM para que se sensibilizassem e recebessem a metodologia de maneira positiva. A intenção foi de, talvez, quebrar possíveis resistências. Afinal, toda mudança requer mais trabalho e demanda um tempo maior e, por esses motivos, é necessário despertar em todos, sem exceção, a

consciência da importância da avaliação, e para isso uma sensibilização inicial é fundamental. Conforme já vimos, esse procedimento é defendido por Ristoff (1996), quando defende a idéia de disseminar a cultura da avaliação, que se faz necessária para que todos os envolvidos com o ensino e com a instituição reconheçam a importância da avaliação para o crescimento destes, e é também defendida por Guba e Lincoln (2003), Penna Firme (1994), Canen (2006), dentre outros.

Verificamos então, que não só a avaliação que a Marinha propõe às OM que compõem o SEN deve ser entendida como um processo contínuo, como também o aprimoramento da metodologia de avaliação e os seus instrumentos avaliativos, que sofrerão as alterações julgadas necessárias, a partir da análise das sugestões que as OM fizerem a DEnsM após a sua aplicação. A reavaliação, portanto, deverá ser feita constantemente, no intuito de estar sempre em busca do aperfeiçoamento das práticas avaliativas. Essa idéia da meta-avaliação também é defendida por Canen (2006), que sugere avaliar a avaliação e as tensões do processo avaliativo, buscando um aprimoramento, cada vez maior, da avaliação. Vale lembrar que o SINAES também introduziu práticas de meta-avaliação. Sobrinho (2004) afirma que a avaliação da avaliação contribuirá para o permanente processo de construção coletiva visando o aperfeiçoamento do SINAES.

Sabemos que uma avaliação que pretende ser inovadora, não pode se resumir a processos classificatórios, à divulgação de números ou conceitos que expressem resultados sem significados, meramente estatísticos, porque não nos levaria a lugar algum. As ações decorrentes do ato de avaliar são necessárias e muito esperadas por todos os que participam do processo avaliativo, caso contrário, há o descrédito, a resistência e a acomodação.

A meta-avaliação, segundo Penna Firme (1994), deve ser realizada considerando quatro categorias: a) a utilidade, que defende que o processo avaliativo deve ser útil para todos os envolvidos; b) a viabilidade, onde se estuda a possibilidade de execução e a oportunidade no tempo, no espaço e nas condições; c) a exatidão, que avalia se os instrumentos estão adequados,

sintonizados com as informações que se quer obter e a clareza deles; e d) a ética, pois a avaliação deve ser justa e ter necessária transparência e o devido respeito entre os que dela participam.

Consideramos fundamentais as categorias utilidade, viabilidade, exatidão e ética para se avaliar o modelo de avaliação que se tem, ao realizarmos a meta-avaliação defendida por Canen (2006). E, entendemos que estes critérios podem se tornar objeto de estudo em avaliação, um fio condutor, para pesquisas futuras.

3.4.2 – OBSERVAÇÕES/PARTICIPAÇÕES: AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA DA ESCOLA NAVAL E DO CENTRO DE INSTRUÇÃO ALMIRANTE WANDENKOLK

Além da análise do Manual da Avaliação do SEN e das entrevistas realizadas, acompanhamos a Comissão de Avaliação do SEN (CAS), durante o Período de Realização da Avaliação Externa (PRAE) na Escola Naval (EN) e no Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW). Esta fase da pesquisa compreendeu as quatro reuniões em que participamos como observadora e parte atuante das mesmas, as visitas “in loco”, além das observações e discussões sobre os documentos que tratavam das avaliações interna e externa das duas Organizações Militares de Ensino.

Nossa participação se deu durante o PRAE das OM supracitadas, acompanhando a Comissão de Avaliação do SEN (CAS), bem como nas discussões que subsidiaram a elaboração do relatório final da avaliação das duas OM pesquisadas, a Escola Naval (EN) e o Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW).

Os dados indicam que, para a realização da Avaliação Externa, a Diretoria de Ensino da Marinha (DEnSM) convocou reuniões prévias com os membros da CAS para realizar o planejamento dessa etapa de avaliação nas OM supracitadas. Observamos que todos os membros

da CAS receberam uma pasta com a cópia do RAInt da EN e do CIAW, conforme o modelo da DEnsM-2001 (BRASIL, 2005 a). A EN encaminhou, além do RAInt., um expediente com a parte qualitativa constando os comentários da avaliação, a cópia da ata da reunião de Conselho de Ensino, que tratou dos assuntos da avaliação e a cópia do relatório das ações decorrentes resultantes da avaliação interna, que complementava o RAInt. As cópias dos Relatórios da Avaliação (RotA) das duas OM foram entregues aos membros da CAS em branco, para que as informações fossem sendo preenchidas durante a avaliação externa, no momento em que a Comissão se reunia para esse fim.

As reuniões que antecederam o PRAE, conforme observamos, serviu, principalmente, para que a comissão de avaliação fizesse uma análise prévia dos dados informados pelas OM através do RAInt., identificando alguns aspectos que precisavam de atenção ou de um maior esclarecimento por ocasião da visita “in loco”. Nas reuniões observadas, ficou estabelecido que a comissão de avaliação seguiria o roteiro para a visita externa, sugerido pelas OM, sem se separar. Como os membros da CAS realizaram as visitas “in loco” juntos, observamos que nas reuniões, todos ouviam os diferentes pontos de vista, um complementando o que o outro viu, levando-se em conta as experiências de cada um. Importante ressaltar que a busca de diferentes visões dos principais interessados, a interação e o consenso que se busca entre pessoas de valores diferentes são características da avaliação responsiva, da quarta geração da avaliação (GUBA e LINCOLN, 2003 e PENNA FIRME, 1994).

Durante as discussões da avaliação propriamente dita, notamos que o fato de uma das Pedagogas da CAS ter servido na OM avaliada e ter o conhecimento do funcionamento da sua estrutura de ensino, facilitou a identificação dos pontos em que a OM pode melhorar, ou que já tenha melhorado ao longo dos anos, como também o destaque dos seus pontos fortes. Quanto a este aspecto, sugerimos que a DEnsM estude a possibilidade de, na composição das futuras

comissões, ter um membro com conhecimento do dia-a-dia da OM por ter trabalhado no estabelecimento de ensino avaliado e que possa contribuir com a experiência adquirida.

Neste período, observamos também que a CAS foi composta por cinco membros, seguindo a seguinte lógica: Na EN, foi composta por três Oficiais da DEnsM, dois da ativa e um da reserva, um professor civil do CIAW e um Oficial da ativa, servindo na Esquadra. Como a nova metodologia defende programas de avaliação que envolvem todo o SEN, incluindo, além dos estabelecimentos de ensino responsáveis pela condução dos cursos, as OM receptoras dos militares e civis recém-cursados, a CAS foi organizada com membros da Esquadra e do CIAW, que serão OM que futuramente receberão os alunos da EN para trabalhar e cursar, respectivamente. No CIAW, a DEnsM seguiu a mesma orientação e a CAS foi composta pelos mesmos Oficiais da DEnsM, dois da ativa e um da reserva, um professor civil da EN, e um outro Oficial da Ativa, da Esquadra, havendo assim um rodízio.

Importante salientar que, este ano, não só as OM foram avaliadas pela primeira vez, pelos instrumentos avaliativos constantes da nova metodologia, como também foi a primeira vez em que a DEnsM realizou a avaliação externa nos moldes da nova metodologia. Nesse sentido, observamos que o surgimento de algumas dúvidas no decorrer do PRAE foi interpretado como algo natural e o envio de sugestões de alteração no instrumento foi incentivado pela DEnsM, visando a adequação da metodologia às realidades de cada OM de ensino avaliada.

A AVALIAÇÃO EXTERNA REALIZADA NA ESCOLA NAVAL

Como a discussão da nova metodologia de avaliação iniciou-se com um grupo de trabalho que servia na EN, em 2002, a avaliação interna, nos moldes do Manual DEnsM-2001 (BRASIL, 2005 a), já era realizada de maneira semelhante na referida OM. E, a EN dispunha dos

resultados da avaliação interna de 2002, 2004 e 2005. Porém, em 2005 foi a primeira vez em que a EN informou, através do RAInt., os resultados da avaliação para a DEnsM, visando a realização da avaliação externa nos moldes da nova metodologia de avaliação do SEN, completando todas as etapas previstas para a Avaliação Institucional proposta.

Observamos que foi necessária uma certa flexibilidade na primeira aplicação “oficial” da metodologia e, por isso, alguns ajustes foram autorizados pela DEnsM. Por exemplo, a EN foi autorizada a utilizar os dados relativos ao ano de 2004 para fechar os RAInt. e RotA, pois, caso contrário, a OM não teria tempo hábil para concluir sua avaliação no ano previsto, encaminhando a tempo os relatórios para o planejamento da avaliação externa realizada pela CAS. Também foi autorizada pela DEnsM a distribuição da pontuação pelos itens em que a EN não tinha como informar os dados exigidos nesta primeira aplicação. Observamos que essa distribuição de pontos foi denominada “bônus” e teve como objetivo não prejudicar a OM, já que ela só dispunha dos dados referentes ao primeiro ano de avaliação. Outra medida acertada pela CAS foi considerar um terço do padrão/percentual dos aspectos avaliados quando era exigida uma apuração levando-se em consideração a observação dos últimos três anos e a OM só tinha um ano de observação. Observamos que esses ajustes também foram autorizados e realizados no PRAE do CIAW.

O PRAE da EN, do qual participamos também, foi realizado em três dias. Porém, conforme observamos, os membros da CAS consideraram o tempo reduzido e irão propor que a próxima avaliação externa da OM ocorra em quatro dias, o que só ocorrerá em 2008. No primeiro dia da avaliação externa, após sermos recebidos pelo Superintendente de Ensino da OM, fomos encaminhados para o auditório, para uma breve exposição sobre a estrutura e o funcionamento da EN. Houve uma apresentação formal dos Membros da CAS aos Militares e Civis que foram designados como informantes qualificados e que ficaram à disposição da comissão durante toda a visita, para o esclarecimento das dúvidas relativas aos dados informados no RAInt., sobre suas

incumbências e para, no segundo dia da avaliação, nos mostrar os setores e locais que deveriam ser visitados sob as suas responsabilidades. O terceiro e último dia, a OM avaliada recebeu a visita do Diretor de Ensino, que apresentou sucintamente os resultados da avaliação e as suas recomendações. Nesta ocasião, foi comentado que o relatório escrito da avaliação seria encaminhado para a OM posteriormente.

Conforme observação, a EN procurou deixar claro o esforço que foi feito na OM para mudar a visão negativa da avaliação, quebrando o paradigma de inspeção e focando a avaliação como algo benéfico para a instituição, que irá contribuir para o seu aperfeiçoamento. A EN procurou disseminar a idéia da necessidade de informar a todos sobre o momento de avaliação que a OM estava vivendo, através da elaboração e fixação de cartazes, divulgando por todos os quadros de aviso do Estabelecimento de Ensino o período de realização da avaliação externa (PRAE) e convocando a todos para se preparar e participar da avaliação. Percebemos que essa estratégia funcionou, pois foi verificado por todos os membros da CAS o envolvimento de toda a OM com a avaliação e o seu empenho para serem avaliados da melhor forma possível, o que comparando com o SINAES, podemos ver semelhança com o princípio da globalidade que diz respeito à ampla e organizada participação dos sujeitos nos processos avaliativos. Percebemos durante as observações que houve a intenção da instalação na EN de uma **cultura da avaliação** que, de acordo com Ristoff (1996), consiste em um conjunto de atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato de avaliar parte integrante do exercício diuturno de suas funções.

Na reunião que antecedeu o PRAE da EN, observamos que todas as dúvidas em relação aos dados fornecidos no RAInt. foram anotadas para que fossem sanadas por ocasião da visita de avaliação externa. Identificamos que uma das dúvidas era em relação ao ano de atualização do perfil dos alunos da EN e do currículo do curso. Porém, percebemos que no momento da exposição inicial feita no auditório da EN, essa questão foi esclarecida. Por isso, entendemos que

essa apresentação inicial, com uma breve exposição sobre o funcionamento da OM foi proveitosa para a CAS e sugerimos que se torne uma prática comum nas avaliações das demais OM.

Uma outra dúvida que surgiu na reunião que antecedeu o PRAE, foi em relação ao cumprimento do que está previsto no Plano de Capacitação e Qualificação dos Docentes (PCQD). Entendemos que a primeira dúvida refere-se a uma complementação das informações da OM e, por não ter sido solicitada nos modelos de relatório de avaliação, precisou ser checada no momento da avaliação externa. Essa informação pode ser solicitada nos relatórios, sendo inserida em futuras alterações. Entretanto, a segunda dúvida, ela só pôde ser sanada no momento da visita, já que o PCQD é anual e estava sendo cumprido no decorrer do ano. Neste caso, foi preciso solicitar a OM a atualização dos dados, o que foi realizado até a data do PRAE, para que as informações ficassem mais próximas da realidade, mais atuais.

Conforme registrado no momento da entrevista, quando a OM não tinha como informar o que era solicitado nos relatórios, precisou preparar planilhas e reunir informações que antes não eram necessárias. Quanto a esse aspecto, observamos durante o PRAE que, além da OM apresentar de imediato os documentos atualizados com as informações solicitadas pela CAS, demonstrando que houve um preparo e uma organização para o período em que estava vivendo, verificamos também que, para os itens em que a OM alcançou uma pontuação baixa, já existia um esforço, uma mobilização para melhorar naquele aspecto avaliado. Por exemplo, observamos que no item estímulos profissionais para o corpo docente, a OM aumentou o número de pedidos de participação dos docentes em eventos para o ano em curso, visando aumentar a pontuação neste aspecto nas próximas avaliações. Ainda sobre a dimensão corpo docente, observamos o significativo aumento do quantitativo de docentes com o curso expedito de técnica de ensino (C-EXP-TE), pois foi solicitada pela OM uma turma extra, para atender as necessidades da OM e melhorar a pontuação neste aspecto.

Outro exemplo observado que revela o empenho que a OM teve em melhorar sua pontuação, foi na dimensão das instalações, onde foi feito um investimento em aquisição de livros para o aumento do acervo da biblioteca. Observamos que a biblioteca da EN, apesar das recentes compras de livros para o aumento do acervo, ainda obteve uma pontuação baixa. Entretanto, cabe comentar que essas medidas de melhoria podem não alterar a pontuação da avaliação da OM de imediato, mas, com certeza, elas serão percebidas ao longo dos anos, fruto de avaliações diagnósticas. Segundo Ristoff (1996), é preciso haver continuidade do processo avaliativo, que permita a comparabilidade dos dados de um determinado momento ao outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Nesse sentido, sugerimos que a EN faça a reavaliação como etapa posterior ao PRAE, analisando qualitativamente os resultados quantitativos alcançados, identificando avanços e discutindo ações necessárias para a contínua melhoria da qualidade do ensino.

Por ocasião da reunião de encerramento do PRAE, observamos que o Comandante da EN, através de uma apresentação no auditório, projetou uma tabela comparativa dos três anos de avaliação que a OM realizou adotando a nova metodologia. Foram divulgados as porcentagens e os conceitos obtidos em cada dimensão avaliada, sendo possível visualizar os avanços e os pontos que ainda podem melhorar na OM. Consideramos que a comparação dos resultados ao longo das avaliações, bem como a visão de uma avaliação institucional diagnóstica, formativa, vista como um processo contínuo, representam avanços na avaliação realizada pela Marinha, especialmente quando comparamos com a metodologia de avaliação anterior, conhecida como SAVSEN. Esses avanços estão de acordo com o argumento de autores como, Ristoff (1996), Esteban (2001), Vasconcellos (1998), Canen (2001, 2006) e Hoffmann (2001).

Após a apresentação do Comandante da EN, observamos que um dos membros da CAS expôs os comentários gerais da Avaliação Externa, ressaltando a rigorosa preparação da OM e a

sua participação. Foi comentado que a EN já vem desenvolvendo uma competência em se auto-avaliar, o que pôde ser comprovado pela semelhança dos resultados alcançados e apresentados pela OM e os que foram quantificados pela Diretoria de Ensino, ratificando-os. Nesta ocasião, percebemos que houve uma preocupação, por parte do membro representante da CAS, de defender uma avaliação diagnóstica, que deve se preocupar com o que vem depois desses resultados alcançados, com as ações e o acompanhamento delas, com o perseguir. Notamos que essa fala vem reforçar a intenção expressa no manual de avaliação do SEN, DEnsM-2001, e revela a mudança de paradigma em relação a metodologia anterior, onde a avaliação era realizada em momentos estanques e não era feito um acompanhamento das ações decorrentes, analisando comparativamente os resultados da avaliação ao longo do tempo. Esse tipo de perspectiva parece caminhar no sentido da avaliação diagnóstica, que é defendida por Canen (2001), Hoffmann (2001), Esteban (2001), entre outros teóricos da avaliação.

Para encerrar o PRAE, o Diretor de Ensino parabenizou a EN por estar bem preparada e ressaltou a importância da avaliação externa ser conduzida por uma comissão externa, pois, com uma visão diferenciada da realidade, a CAS pode contribuir para apontar os erros e acertos da OM. Observamos, nesta ocasião, que o Diretor de Ensino incentivou que a EN organize encontros pedagógicos com as escolas de formação de oficiais de outras Forças Armadas, para a troca de experiências, assim como o Colégio Naval tem feito por ocasião das competições esportivas entre o Exército, a Marinha e a Aeronáutica. Concordamos que a troca de experiências sempre é válida, especialmente para a Escola Naval, que, conforme fala do Diretor de Ensino, é a única instituição de ensino superior, na Marinha e no Brasil, que oferece graduação para oficiais em Ciências Navais e, por isso, só pode ser comparada com ela mesma, através dos seus resultados ao longo dos anos.

Complementando suas recomendações, o Diretor de Ensino orientou a Escola Naval para estabelecer metas a serem alcançadas em relação aos aspectos que necessitam melhorar, como o aumento do número de docentes com o curso de Doutorado e o aumento da produção dos trabalhos dos docentes, encerrando com o lançamento de um desafio para a OM, o de se informar e se candidatar ao Prêmio de Qualidade do Governo Federal. Compreendemos que o prêmio de qualidade a que se referiu é uma categoria de “gestão” de empresa e, como vimos, a Marinha buscou para fundamentar a metodologia de avaliação os princípios da GECON.

O paradigma da qualidade é visto por Sandrini (1994) e Demo (2000) como produtivista, voltado para os interesses do mercado, da produção. No entanto, respeitando a identidade cultural da Marinha, entendemos que a qualidade perseguida pela Instituição está relacionada ao cumprimento de sua missão de bem formar seu pessoal para o desempenho de funções específicas da própria Organização Militar, e não relacionadas diretamente as exigências do mercado de trabalho a que se referem os autores supracitados.

Portanto, ao se avaliar o modelo de avaliação proposto pela Marinha, buscamos verificar os aspectos multiculturais envolvidos na construção da identidade institucional que, conforme Canen & Canen (2005 a), devem ser “compreendidas no marco das tensões entre a pluralidade das identidades de seus atores e o projeto de construção de uma identidade que represente a missão específica da instituição.”

O que recomendamos, porém, é que a busca do equilíbrio entre a regulação e a valorização do “formativo” e do “plural” deve ser permanente. Sobre este aspecto, Canen (2006) sugere avaliar a avaliação para que as tensões sejam analisadas, buscando um equilíbrio entre os pólos da objetividade e subjetividade, dos critérios ditos universalistas e daqueles voltados à pluralidade cultural de atores e instituições.

A AVALIAÇÃO EXTERNA REALIZADA NO CENTRO DE INSTRUÇÃO ALMIRANTE WANDENKOLK

O PRAE do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW) foi organizado nos moldes da Escola Naval. Houve uma reunião prévia na DEEnsM com os membros da CAS, onde foram entregues as pastas com os documentos necessários para a avaliação da OM. Percebemos que a mesma flexibilidade que a DEEnsM teve na realização da avaliação institucional da Escola Naval, procurou ter na avaliação do CIAW, autorizando a OM a responder o RAInt. considerando as informações relativas ao ano de 2004.

Durante a reunião na DEEnsM, observamos que os dados do RAInt. foram analisados e que o CIAW optou por enviar as informações solicitadas em quadros separados por centros/setores. Percebemos que esse procedimento foi interpretado pela CAS como natural considerando que foi a primeira vez que a OM estava sendo avaliada pela nova metodologia e que ela dispôs de pouco tempo para responder o relatório. Observamos também que um dos membros da CAS defendeu a idéia de que a OM deve ser respeitada em relação à organização que escolhe dar aos dados exigidos no RAInt., informando-os da maneira que julgar mais interessante e mais prática, apesar de notarmos que a visualização do todo ficou prejudicada e que a CAS precisou concentrar os dados fornecidos pela OM para responder as informações do RotA. Consideramos que este aspecto pode ser estudado e negociado nos processos avaliativos subsequentes, levando-se em conta a flexibilidade, que segundo Sobrinho (2004), é uma das características da avaliação do SINAES, onde os procedimentos e instrumentos avaliativos devem preservar margens de flexibilidade e adaptabilidade.

No primeiro dia da avaliação externa do CIAW a CAS foi recebida no cais da OM e encaminhada para o auditório, após receber as boas vindas do Comandante da OM. No auditório,

depois das palavras do Senhor Imediato, os membros da comissão foram apresentados. Notamos que uma Oficial pedagoga da OM procurou acompanhar, conduzir e dar o apoio necessário a CAS durante todo o período da visita “in loco”.

Ao acompanharmos a CAS nas visitas aos setores/centros do CIAW, tivemos a oportunidade de observar que a OM também se mobilizou e preparou cartazes sobre o período de avaliação externa que estava vivendo, demonstrando que houve um período anterior de divulgação e organização para receber a comissão. Observamos que a CAS realizou a avaliação como na Escola Naval, sem se separar.

Nos dois primeiros dias, acompanhamos a comissão que percorreu os setores/centros para reunir os dados necessários para responder o RotA e visitou as instalações. Após o segundo dia de visita, a CAS se reuniu na DEEnsM para discussão das questões avaliativas e para iniciar o preenchimento do RotA, deixando o terceiro dia para a reunião de encerramento com o Diretor de Ensino. Observamos que o tempo destinado à avaliação externa do CIAW foi considerado suficiente pela CAS, levando-se em consideração que o relatório final da avaliação seria prontificado e enviado posteriormente.

Observamos que um dos documentos analisados nos momentos em que a CAS se reuniu foi, além do Quadro resumo de avaliação, onde a OM fez os comentários relativos a cada dimensão avaliada, o Relatório das medidas administrativas decorrentes da Avaliação Interna realizada pelo CIAW. Tanto o primeiro documento, quanto o último, nos forneceram informações que complementaram os dados quantitativos. Essa mediação entre o quantitativo e o qualitativo se faz necessária para um melhor diagnóstico da OM, para ir além dos números que, sozinhos, são frios e pouco significativos. Segundo Canen (2006), é preciso equilibrar os pólos da objetividade e da subjetividade. Para ela, o processo avaliativo deveria incorporar critérios

objetivos e, ao mesmo tempo, flexibilizá-los, levando-se em conta a diversidade cultural (CANEN, 2006, p.1) da instituição.

Sobre o Relatório de medidas administrativas decorrentes, observamos que a CAS se surpreendeu com a questão dos programas de atividade de reforço/recuperação dos discentes, onde a OM criou um grupo de estudo para implantar o programa num prazo determinado. Porém, durante o PRAE no CIAW, ficou esclarecido que não havia um histórico de alunos em recuperação, pois os cursos oferecidos pela OM são em nível de pós-graduação, e portanto, não havia necessidade de se criar esse programa na OM. Observamos, então, que a DEEnsM deixou claro que não estava obrigando a OM a ter um programa de reforço/recuperação para os discentes, mas, que recomendava que o CIAW disponibilizasse meios e facilidades para o estudo e recuperação do aluno, criando condições e possibilidades deles serem atendidos por monitores, por exemplo, conforme foi sugerido pela CAS. Neste caso, consideramos que houve o respeito à identidade institucional, conforme defendem Canen (2006) e Ristoff (1996), bem como uma flexibilização do instrumento avaliativo, que poderá ser alterado futuramente, procurando se adequar ainda mais à realidade do CIAW. Isto estaria de acordo com o paradigma construtivista, da quarta geração de avaliação, cuja característica principal é a negociação. Nesse paradigma ocorre a interação entre o observador e observado, as decisões são discutidas e os dissensos identificados são respeitados (PENNA FIRME, 1994). Segundo Guba e Lincoln (2003), a avaliação responsiva nunca está completa e diferentes interessados geram diferentes construções a respeito de uma determinada preocupação ou questão.

A flexibilidade, comentada acima, é uma das características da avaliação proposta pelo SINAES. Segundo Sobrinho (2004), numa avaliação que pretende respeitar a identidade das instituições, reconhecendo a diversidade, seus procedimentos e instrumentos devem preservar adequadas margens de flexibilidade. Cabe comentar que a proposta do PAIUB defendia o

respeito à identidade institucional acompanhado do princípio da comparabilidade. De acordo com Ristoff (1996), a idéia de comparabilidade era no sentido de buscar uma uniformização básica de metodologia e indicadores para que não ocorresse prejuízo da comparabilidade dos dados, atribuindo nomes iguais para coisas muito diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais. Isso nos revela a preocupação com o equilíbrio entre os pólos da objetividade – subjetividade, universalismo-relativismo, defendido por Canen (2006). Podemos afirmar que o documento que regula a avaliação da Marinha tem nas suas intenções essa questão.

Em relação às respostas do RAInt. enviadas pela OM, observamos que houve dúvida no preenchimento da tabela sobre a titulação dos docentes. Durante o PRAE, isso foi confirmado pela pedagoga do CIAW, ocasião em que a oficial da DEnsM incentivou o encaminhamento de propostas de alteração no instrumento para serem analisadas e implantadas pela Diretoria de Ensino em momento oportuno.

Ao acompanharmos o PRAE do CIAW, observamos que os membros da comissão de avaliação tiveram uma impressão positiva da avaliação, pois foi notório o esforço da OM em se preparar para o PRAE e melhorar nos aspectos em que obteve pouca pontuação na avaliação interna, como foi o caso da biblioteca, com a contratação de uma bibliotecária para organizar, catalogar e atualizar o acervo existente, bem como os livros recentemente doados para a OM, suprimindo também a falta de pessoal habilitado em seu efetivo para realizar a função.

Outro aspecto observado foi o fato do CIAW expor para os avaliadores suas principais dificuldades como, a falta de pessoal, o aumento do número de cursos ministrados, a falta de recursos financeiros para substituir os equipamentos e os materiais utilizados nas aulas práticas dos cursos e que precisam de atualização. Enfim, observamos que a OM procurou colocar a Diretoria de Ensino ciente dos problemas que enfrenta no seu dia-a-dia, mas que não a impedem de cumprir sua missão. Isso confirma que o CIAW é uma organização multicultural, singular

(CANEN, 2002; CANEN & CANEN, 2005 a, b), diferente das demais OM de Ensino da Marinha, com suas características e dificuldades, que a constitui enquanto identidade institucional. Consideramos que a transparência que a OM procurou passar ajuda nos julgamentos de valor inerentes ao ato de avaliar e na construção de uma metodologia de avaliação que valorize a diversidade cultural presente numa Instituição como a Marinha. Canen & Canen (2005 b, p. 31) argumentam que

dentro de uma organização multicultural é necessário criar estratégias que busquem a valorização da diversidade cultural e a sensibilização para suas vantagens, bem como que indiquem caminhos para se lidar com a mesma, no cotidiano organizacional.

Por ocasião da reunião de encerramento, observamos que o Comandante do CIAW fez uma auto-avaliação da instituição, destacando os aspectos que deveriam ser mais explorados pela OM, dentre eles, a análise dos resultados das provas, verificando a abrangência dos conteúdos e os níveis de dificuldade; o reforço acadêmico para os discentes, que será estudado; a necessidade de pessoal; a capacitação de seus docentes; a permanência maior dos oficiais instrutores na OM; e a necessidade de aquisição e instalação de um Sistema automatizado para controle acadêmico dos alunos.

Nesta ocasião, observamos que o Comandante do CIAW comentou que considera importante que os oficiais e praças que trabalham em OM de ensino sejam selecionados levando-se em consideração a motivação, por darem o exemplo, e que tenham perspectivas de carreira. Sobre essa questão, observamos durante o acompanhamento da CAS, que a Diretoria de Ensino vem estudando uma política de valorização e capacitação dos instrutores e propondo medidas e estratégias que estão atualmente sendo analisadas por órgãos superiores.

Após a exposição do Comandante do CIAW, um dos membros da CAS fez os comentários gerais da Avaliação Externa, ressaltando que todos os centros visitados estavam bem preparados, fornecendo as informações e os esclarecimentos necessários. Observamos que a divulgação do PRAE através de cartazes foi elogiada porque contribui para que as pessoas se informem e procurem enxergar a avaliação como algo que vai acrescentar e melhorar. Como vimos, isso faz parte do que Ristoff (1996, p. 52) chama de instalação de uma cultura da avaliação que, através de um conjunto de valores, atitudes e formas coletivas de conduta, torna o ato de avaliar parte integrante do exercício diário das funções de cada instituição. Outro aspecto ressaltado na reunião de encerramento foi que, apesar de todas as dificuldades e do pouco tempo disponível, o CIAW conseguiu completar o RAInt. e enviá-lo para a DEEnsM a tempo de realizar a avaliação externa.

Em relação ao desempenho da OM, observamos que foi comentado que a pontuação alcançada pela OM não ficou distante da pontuação que a CAS atribuiu na avaliação externa. Porém, sobre os resultados da parte quantitativa, observamos que foi enfatizada a importância de se compreender que o dado puro não deve satisfazer a OM, e que se faz necessária uma complementação com os aspectos qualitativos. Isso confirma a intenção de se buscar o equilíbrio entre a avaliação quantitativa e qualitativa, de trabalhar a tensão objetividade-subjetividade (CANEN, 2006). Vimos que a avaliação que prioriza o medir, dando importância excessiva ao instrumento avaliativo, se situa na primeira geração de avaliação (GUBA E LINCOLN, 2003) e traz ainda resquícios do positivismo.

Esse comentário reforça a idéia da busca de um equilíbrio entre os pólos quantitativos e qualitativos. Para Demo (2002), é preciso não enxergar a quantidade como oposta a qualidade, mas entender que uma complementa a outra. O dado puro e isolado pouco contribui para o favorecimento de mudanças. A avaliação que se esgota no resultado numérico, na elaboração do

relatório, nada tem a ver com a avaliação proposta no manual de avaliação (BRASIL, 2005 a), que defende uma avaliação diagnóstica, formativa e que valoriza o processo permanente de aprimoramento.

Posteriormente, observamos que a representante da CAS teceu alguns comentários sobre cada dimensão avaliada, denominando-os de contribuições. Sobre a Dimensão Corpo Docente, foi recomendado que a OM incentive o docente a participar de eventos e produzir publicações e artigos, considerando que a pontuação para esse indicador pode ser atribuída quando houver revisão e atualização de manuais constantes das referências bibliográficas das disciplinas dos diversos cursos; na Dimensão Corpo Discente, foi esclarecida a questão das atividades de reforço, quando foi comentado sobre a OM dar meios e disponibilizar tarefas e referências bibliográficas complementares que poderão ajudar o aluno. Ainda sobre essa dimensão, a OM foi recomendada a fazer um estudo sobre as causas do número reduzido ou inexistente de reprovações e a grande quantidade de disciplinas com média dez (10,0) nos cursos que oferece; na Dimensão Didático-Pedagógica, foi recomendado que, com a atualização e aprovação dos currículos dos cursos, os projetos específicos das disciplinas também sejam atualizados para que se inicie o ano com todos eles prontificados e aprovados. Conforme observamos, foi comentado também que, ao se fazer uma redistribuição da carga horária dos cursos, seria interessante se fazer um estudo sobre a necessidade ou não de se aprofundar os conteúdos de alguma disciplina e de se ter um tempo disponível para o estudo individual do aluno alocado no programa curricular. As reuniões do Conselho de Ensino foram citadas como um espaço ideal para as discussões dos aspectos qualitativos da avaliação da OM e para a verificação da relação entre todos esses aspectos avaliados. Quanto à Dimensão Instalação, foi comentado sobre a existência de um projeto que irá dotar as salas de aula de material de estudo e recursos instrucionais e ressaltado o esforço da OM em melhorar a biblioteca, que precisa de pessoal para

seu adequado funcionamento e de um estudo sobre a possibilidade de ter pontos de acesso à Internet.

E, finalmente sobre a Dimensão Pós-Escolar, foi destacada a importância do recebimento dos roteiros de avaliação de todas as OM que recebem os alunos formados pelo CIAW, o que irá proporcionar um “feedback” da qualidade da formação oferecida pelos seus cursos e do ensino ministrado.

Observamos que outros aspectos foram recomendados como, a necessidade de se atualizar os roteiros de avaliação pós-escolar, adequando-os ao perfil desejado; o estudo sobre a possibilidade de se criar um modelo de avaliação pós-escolar para cursos expeditos; a importância da Comissão de Avaliação de Cursos (CAC) da OM, realizar uma avaliação qualitativa dos dados coletados através do RAInt. e do RotA e a importância da avaliação ser constante, permanente.

Sobre a avaliação da Dimensão pós-escolar, inserida na nova metodologia de avaliação, observamos que a CAS destacou, nos momentos em que se reuniu, os conceitos excelentes alcançados pela Escola Naval e pelo CIAW, o que fizeram com que as OM tivessem a pontuação máxima nessa dimensão da avaliação. Em função disso, observamos que a DEEnsM procurou alertar os oficiais representantes da Esquadra, designados como membros da CAS, sobre a importância das OM da Esquadra responderem com seriedade as informações solicitadas nos roteiros de avaliação pós-escolar e enviarem para o seu destino, para que essas avaliações expressem realmente a realidade e possam revelar um diagnóstico preciso e fidedigno.

Cabe comentar que a avaliação pós-escolar é uma prática também adotada no SINAES, quando os estudantes são submetidos a exames no fim dos seus estudos. O princípio do compromisso com a formação considera que a avaliação deve ter a formação como objeto.

Sobrinho (2004) explica que este princípio do SINAES põe em questão as finalidades educativas, refletindo sobre o objetivo essencial da formação profissional e social.

Mas, para que a avaliação pós-escolar na Marinha ofereça subsídios importantes para a melhoria dos cursos ministrados nas OM e para a adequação do perfil que se deseja dos seus militares, sugerimos que, além de se considerar a parte objetiva e quantitativa do questionário/roteiro da avaliação pós-escolar, a OM avaliada faça uma análise da parte subjetiva dos questionários/roteiros, onde são mencionados pelos ex-alunos e seus chefes diretos/comandantes, os pontos fortes e fracos de sua formação, as disciplinas que precisam melhorar no curso etc, indo além de uma prática avaliativa que se resume em mensurar números e porcentagens. Pois, conforme vimos no capítulo teórico, essa é uma tendência de avaliação baseada na primeira geração de avaliação de Guba e Lincoln (2003).

Para finalizar o PRAE do CIAW, observamos que o Diretor de Ensino parabenizou a OM pelos resultados da avaliação, recomendando o estabelecimento de metas a serem cumpridas visando à melhoria dos aspectos que precisam de maior atenção. E, como na reunião de encerramento do PRAE da Escola Naval, ele lançou o desafio para que o CIAW procurasse se informar e se candidatar, se possível, ao Prêmio de Qualidade do Governo Federal. Mais uma vez, vê-se o paradigma da qualidade sendo reforçado, como parte constituinte da identidade institucional cultural singular da Marinha.

De acordo com Canen (2006), as tensões estão presentes no ato de avaliar e precisam ser analisadas e negociadas passo a passo. Para ela, não há receitas para as mesmas, nem narrativas mestras, apenas sinalizações que podem guiar o avaliador em seu percurso (CANEN, 2006, p. 8). E, como vimos, a negociação é a característica principal da quarta geração de avaliação, proposta por Guba e Lincoln (2003).

Para Penna Firme (1994) neste tipo de avaliação, denominada construtiva responsiva, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, como também na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociação e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto da avaliação. Evidenciamos que a participação dos interessados na avaliação realizada pela Marinha tem sido oportunizada pela Diretoria de Ensino, pois as OM além de terem participado da construção dos instrumentos avaliativos, também estão sendo incentivadas a propor sugestões de alteração na nova metodologia de avaliação.

3.5 – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Comparando as intenções expressas no Manual de Avaliação do SEM - DEnsM-2001 (BRASIL, 2005 a), e as implicações práticas da metodologia, verificamos a possibilidade da avaliação institucional proposta atender aos princípios do respeito à identidade institucional e à diversidade, conforme o modelo do SINAES (2004). Porém, acreditamos que para que isso ocorra, a avaliação deve ser um processo contínuo e as comparações dos resultados alcançados pelas OM avaliadas realizadas por elas próprias historicamente, e não entre as distintas OM do SEN.

Observamos que a pluralidade de identidades das OM de Ensino da Marinha faz com que surjam, com clareza, as tensões da avaliação. Mas, ao mesmo tempo em que se discute a necessidade de critérios de qualidade exigidos para uma OM de Ensino eficiente, tais critérios podem ser ressignificados e negociados (GUBA E LINCOLN, 2003; PENNA FIRME, 1994; CANEN, 2006), respeitando-se a especificidade de cada instituição.

No caso observado, essas discussões foram presentes nos momentos em que a CAS se reuniu, particularmente ao aplicar o instrumento de avaliação em OM de Ensino da Marinha distintas, como a EN e o CIAW, por exemplo, objeto de ponderações que ora apontavam para a necessidade de padrões únicos (segundo a Escola Naval), ora para o respeito à diversidade e identidades singulares das instituições, como o CIAW. Nesse sentido, trabalhar as tensões significa um diagnóstico da qualidade de ensino da instituição e não a comparação dos resultados obtidos por ela com as demais OM de Ensino, que possuem missões diferentes, tipos de ensino e características distintas, mesmo que todas as OM do SEN utilizem instrumentos avaliativos semelhantes. A partir do nosso referencial teórico e dos dados da pesquisa, consideramos esse entendimento essencial para o sucesso da avaliação. Como vimos, Meneghel e Lamar (2002) criticam as avaliações que se valem dos resultados alcançados pelas instituições para promover comparações, competições e ranqueamentos, dentro de uma perspectiva uniformizadora, voltada para o produto, conforme acusam as avaliações realizadas pelo MEC, mais especificamente o Exame Nacional de Cursos, (ENC), o SAEB e o ENEM. Na Marinha, o novo modelo de avaliação não prevê ranqueamentos e competições, mas ainda possui o caráter regulador e controlador, pois cabe a DEnsM supervisionar o ensino oferecido nas distintas OM de ensino que compõem o SEN. Este modelo de avaliação faz parte da identidade institucional da Marinha.

No decorrer e após a realização da avaliação externa da EN e do CIAW, observamos que algumas sugestões foram feitas pelos elementos participantes do processo avaliativo, visando contribuir para a melhoria e adequação da metodologia às realidades das OM avaliadas. Isso comprova a necessidade de encarar a metodologia como algo experimental, que necessita de uma meta-avaliação, conforme recomendam Canen (2006) e Penna Firme (1994). “A meta-avaliação fomenta a capacidade em avaliação” (PENNA FIRME, 2002, p. 296). Vale comentar que a meta-avaliação também foi inserida na proposta do SINAES.

Penna Firme (2006) recomenda que a Marinha crie um movimento de avaliação que vise preparar o seu pessoal para avaliar. A referida autora alerta que o avaliador não deve perder de vista, ao fazer uma pesquisa avaliativa ou uma avaliação, a necessidade de se verificar até que ponto a pesquisa/avaliação foi útil, viável, precisa e ética/legal.

Pensando em contribuir para avaliar a avaliação, reunimos as sugestões a seguir, que surgiram durante as etapas do estudo de caso, como forma de registro para futuros ajustes nos instrumentos avaliativos utilizados pela Marinha.

Em relação ao RAIInt., foi sugerido que se faça uma observação na tabela que prevê o efetivo por titulação do corpo docente, que é preciso pontuar a graduação máxima do docente, para que as OM não pontuem o mesmo docente mais de uma vez. Na tabela com o quantitativo de docentes, foi sugerido inserir o número de anos de experiência do docente, conforme já consta no RotA.

Em relação ao RotA, foi sugerido rever alguns percentuais estabelecidos, dentre eles o da produção e eventos acadêmicos do corpo docente, e o estabelecido para a relação docente/disciplinas, na categoria dedicação do docente ao curso, pois 100% foi considerado inadequado para somente uma disciplina.

E, para caracterizar a avaliação institucional, foi sugerida a criação de um conceito geral atribuído a OM, que seria calculado através da média aritmética das cinco dimensões da avaliação. Durante o período de entrevistas e observações, notamos que estas sugestões de alteração na metodologia de avaliação e outras não listadas neste estudo, seriam encaminhadas pelas OM do SEN para a análise da DEEnsM, que vem disseminando a idéia de que o instrumento está sendo testado pela primeira vez e que, por isso, precisa da colaboração das OM no sentido de aprimorá-lo ainda mais.

Cabe destacar que o pensamento mais fortemente defendido pelos membros da CAS nas reuniões de encerramento foi a necessidade de realizarmos uma avaliação que deve ser constante, rompendo com a idéia do imediatismo, onde as OM só se preparavam para os momentos de visita da comissão da Diretoria de Ensino ou, de acordo com a nova metodologia, somente durante o período de realização da avaliação externa (PRAE). Nesse sentido, consideramos que o diferencial dessa metodologia de avaliação em relação à anterior, está na proposta de mudança na maneira de enxergar e vivenciar a avaliação, pois, quando o processo avaliativo passar a ser encarado como algo natural e contínuo, a instituição fará permanentemente a sua auto-avaliação, realizando um balanço de todas as suas dimensões em busca do cumprimento de sua missão. Segundo Hoffmann (2001), o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua. Ele deve ser edificado no terreno das hipóteses e não das certezas (HOFFMANN, 2001, p.17)

A Marinha, como organização multicultural, possui “cláusulas pétreas” que constituem sua identidade institucional cultural singular. Essas peculiaridades estão presentes no modelo de avaliação, como por exemplo os princípios da GECON, a avaliação por competências e o estabelecimento de perfis, e devem ser respeitadas, assim como se faz necessário o respeito à identidade institucional de cada estabelecimento de ensino que compõe o SEN. Canen & Canen (2005 a) defendem que é preciso compreender “a cultura organizacional, seus marcadores centrais e singulares, que a distinguem de outras.”

O Manual de avaliação do SEN possui critérios objetivos, definidos a priori, mas que podem ser negociados, já que a Diretoria de Ensino permite a participação dos envolvidos na construção e no aprimoramento dos instrumentos avaliativos. O diálogo se fará necessário nos momentos em que se observa a avaliação tendendo para a regulação e o controle, priorizando

critérios homogeneizadores, estabelecendo um modelo padrão, único, como no caso da avaliação do CIAW, que em alguns momentos foram feitas comparações com o padrão estabelecido para a Escola Naval. Por isso, consideramos fundamental que as OM estabeleçam o seu padrão ideal para cada aspecto avaliado em consenso com a Diretoria de Ensino. Sugerimos que esses ajustes sejam feitos após a primeira aplicação da nova metodologia em todas as OM do SEN, incluídas todas as etapas da avaliação.

Na avaliação que propõem Guba e Lincoln (2003) na quarta geração, o avaliador será um orquestrador de um processo de negociação que culminará no consenso de melhores construções. Nela, os dados não tem status e nem são legitimados, apenas representam outra construção a ser considerada no movimento de direção ao consenso. Penna Firme (2006) afirma que o pesquisador produz conhecimento e o avaliador produz recomendações, valores e induz um juízo de valor. “A pesquisa descobre o mundo e a avaliação melhora o mundo” (PENNA FIRME, 2006). A nossa pesquisa pode ser considerada uma quase avaliação.

A avaliação que buscamos, portanto, é um processo pelo qual avaliadores e interessados juntos e em colaboração criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema. Para Penna Firme (1996), essa construção está sujeita à contínua reconstrução, incluindo refinamentos, revisão e, se necessário, substituição. De acordo com a autora, o processo avaliativo tem trajeto incerto e titubeante por vezes, mas assim é o caminho.

4 CONCLUSÕES

Com esta pesquisa, iniciamos uma grande jornada em direção à construção de uma avaliação institucional transformadora em estudo na Marinha. Com base nos caminhos percorridos pelos autores referendados no quadro teórico, nas comparações realizadas com a proposta do SINAES, e durante o estudo de caso propriamente dito, destacamos algumas evidências, em conformidade com os objetivos traçados para o estudo.

Quando comparamos a metodologia de avaliação que a Marinha propõe com a anterior, verificamos mudanças e avanços consideráveis como, a introdução do conceito de avaliação institucional; a maior abrangência e interligação dos aspectos avaliáveis, com ênfase na visão ampla da qualidade do ensino oferecido pelas OM do SEN, através de uma auto-avaliação da gestão das OM; a possibilidade de haver troca de informações e ajuda mútua entre essas OM, com a elaboração do RAVSEN; a busca de um equilíbrio entre a regulação e a diversidade na avaliação com a construção de instrumentos avaliativos com dimensões e categorias semelhantes, porém com aspectos e pesos diferenciados nos indicadores; a adequação dos instrumentos avaliativos às distintas realidades e missões das OM de Ensino, levando-se em consideração o respeito à identidade institucional; a abertura para a construção desses instrumentos de forma coletiva, onde os principais envolvidos foram consultados e têm a oportunidade de opinar e sugerir alterações, o que permite a negociação e o diálogo e revela o caráter flexível e provisório da atual metodologia; a preocupação com a preparação e a conscientização do pessoal envolvido com a avaliação, procurando mudar a visão negativa da avaliação; a disseminação da idéia de realizar nas OM de ensino uma avaliação contínua, diagnóstica, vista como um processo natural e permanente; a introdução dos princípios da GECON fundamentando o método de avaliação, e,

conforme comentaremos a seguir, as semelhanças com princípios do SINAES identificadas nas intenções do manual, DEnsM- 2001, o que nos leva a interpretar que foram utilizadas bases legais da atualidade, bem como teóricos contemporâneos para fundamentar o documento em lide.

Apesar do SINAES sofrer interpretações nem sempre consensuais, sendo alvo de algumas críticas, procuramos utilizar o documento do MEC, que serviu de referência e base legal para a construção da nova metodologia de avaliação do SEN, de acordo com informação coletada no momento da entrevista. Analisando o Manual de avaliação do SEN, à luz da proposta do SINAES, identificamos um híbrido entre os princípios do SINAES e os da GECON, conforme mostramos no Quadro I. Dentre esses princípios, destacamos o de responsabilidade social, que tanto a Marinha (com o princípio da satisfação dos usuários) quanto o MEC (ao regular as IES), buscam um ensino de qualidade e, conseqüentemente, a boa formação e capacitação dos discentes.

O princípio do SINAES de continuidade do processo avaliativo se assemelha ao que propõem seis princípios da GECON, são eles: o de gerenciamento de processos, a constância de propósitos, a melhoria contínua, a não perpetuação de erros, a disseminação de informações e a garantia da qualidade. Observamos que tanto a proposta do SINAES, quanto a nova metodologia de avaliação da Marinha, defendem uma avaliação diagnóstica, vista como um processo contínuo, que busca um constante aperfeiçoamento e melhoria das IES e das Organizações de Ensino que compõem o SEN. Para a realização deste princípio, destacamos a importância do processo avaliativo não se encerrar no momento da elaboração e entrega dos relatórios de avaliação, porque o que se pretende não é uma avaliação contemplativa. A partir da análise dos relatórios, devem ser discutidas e negociadas as questões que precisam ser melhoradas. As deficiências devem ser detectadas para que sejam trabalhadas e melhoradas continuamente. Esta idéia foi

reforçada pelos membros da Comissão de Avaliação do SEN (CAS), durante a realização da Avaliação Externa da EN e do CIAW, da qual participamos.

A Comissão de Avaliação que realiza a Avaliação Externa nas OM de Ensino é composta por membros da própria Força Armada e seria interessante a presença também de avaliadores externos à Marinha fazendo parte da Avaliação Externa. Avaliadores do meio civil ligados a avaliação trariam novas vivências e experiências, contribuindo com um olhar diferenciado para o aperfeiçoamento da metodologia de avaliação proposta. Essa participação pode ser estudada através de parcerias com outras Instituições.

A tentativa da Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM) de mudar a visão negativa da avaliação, ficou evidenciada, nas intenções do manual ao prever a capacitação e preparação do pessoal para a avaliação, e nas observações realizadas durante o período de realização da Avaliação Externa (PRAE) das OM supracitadas. Isto é extremamente positivo, pois, através da divulgação e sedimentação da cultura da avaliação, todo o pessoal envolvido nas atividades de ensino da OM passam a encarar a avaliação como uma oportunidade de crescimento e de melhoria.

Quanto à qualidade formal, técnica, da avaliação realizada pela Marinha, os dados indicam que os instrumentos avaliativos utilizados foram validados por duas Organizações de Ensino e que alguns ajustes serão propostos para sua melhoria. Estes ajustes foram interpretados como naturais dentro de uma perspectiva de avaliação diagnóstica, vista como um processo de constante revisão e aprimoramento.

Sobre a possibilidade da avaliação da Marinha, como uma instituição hierarquizada, possuir, além da qualidade formal, espaços para a dimensão política, cabe destacar a necessidade de discussões e estudos mais amplos sobre o assunto. O multiculturalismo, conforme proposto em literatura citada, já avança ao considerar a pluralidade e singularidade das identidades

institucionais como seu objeto. A auto-avaliação pode representar uma oportunidade para o amadurecimento, o crescimento e o comprometimento dos elementos desta organização com a avaliação. Cabe destacar que a Diretoria de Ensino da Marinha oportunizou momentos de diálogo durante a elaboração do instrumento de avaliação, solicitando a colaboração dos interessados e, também, de negociação, na medida em que as OM de Ensino podem sugerir mudanças na metodologia, buscando seu aperfeiçoamento. Isto irá proporcionar e subsidiar um movimento de meta-avaliação, viabilizando discussões de práticas avaliativas flexíveis e transformadoras.

A qualidade política da avaliação pode ser verificada durante a condução da etapa de avaliação interna nas OM, sendo um tema para futuros trabalhos. Faz-se, pois, necessário um acompanhamento maior para verificar em que medida as questões da avaliação continuarão a ser discutidas coletivamente, até que ponto há a necessidade de alterações e adequações nos instrumentos avaliativos, se os resultados alcançados estão sofrendo análises qualitativas, se existem ações decorrentes da avaliação, enfim como a OM trabalha os assuntos que interferem no crescimento da organização de ensino como um todo e de seus interessados, no desempenho de suas funções e, conseqüentemente, na qualidade da formação oferecida pelos seus cursos.

Além dos princípios do SINAES comentados acima, outros três princípios foram identificados nas intenções da nova metodologia, o princípio da globalidade, o princípio do reconhecimento da diversidade do sistema e o princípio do respeito à identidade, à missão e à história das instituições.

Verificamos que o manual de avaliação valoriza a abrangência e interligação dos aspectos avaliados, contemplando instrumentos diversificados e três etapas de avaliação, a Interna, a Externa e a Auto-avaliação. Através das cinco dimensões avaliadas, a metodologia busca obter “uma visão, que considere processos acadêmicos interdependentes, interagentes e interrelacionados” (BRASIL, 2005 a). Este pensamento está fundamentado no princípio da

globalidade defendido no SINAES, que valoriza processos globais de avaliação, incluindo também dinâmicas internas e externas, e compreende que a instituição precisa ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica.

Identificamos o princípio do reconhecimento da diversidade do sistema evidenciado nas intenções do manual, quando se defende que os resultados coletados na avaliação serão examinados em função da diversidade de características dos estabelecimentos de ensino que compõem o SEN e, portanto, de maneira flexível. Observamos que o referido princípio fica ainda mais evidenciado no documento analisado, no capítulo que define os indicadores da qualidade do ensino, onde se estabelece que cada indicador, “em função de suas características próprias e das especificidades dos diferentes estabelecimentos de ensino, poderá ser composto de vários aspectos e, conseqüentemente, aferido por mais de um índice.” (BRASIL, 2005 a). Sobre este aspecto, elaboramos quadros comparativos das dimensões, levando-se em consideração os roteiros de avaliação (RotA), que são específicos para cada OM, procurando verificar as semelhanças e diferenças no instrumento. Constatamos que existem roteiros muito semelhantes para as OM do SEN, que se diferenciam somente em alguns aspectos que compõem os indicadores, nas suas pontuações e no padrão percentual estipulado. A tensão regulação-diversidade está presente neste aspecto e deve ser preservada, para que ocorra um equilíbrio entre ambos os pólos. Isto só será possível após a revisão do instrumento, levando-se em consideração as implicações e desdobramentos de sua aplicação prática em cada OM.

Notamos que a Diretoria de Ensino da Marinha procurou valorizar a diversidade, dentro de suas possibilidades, permitindo que outras informações fossem acrescentadas pelos estabelecimentos de ensino, além das exigidas em seu modelo. Esses roteiros foram construídos com o apoio das OM, visando adequá-los às distintas realidades. Isso demonstra a preocupação que a Marinha teve com a regulação e o controle, sem desconsiderar as diferenças individuais e

as especificidades das OM de Ensino da Marinha. Sobre este aspecto, fica evidenciada a semelhança com o princípio do respeito à identidade, à missão e à história das instituições, proposto pelo SINAES.

Conforme exposto no capítulo teórico, o SINAES propõe o equilíbrio entre a avaliação para a regulação e para a diversidade, utilizando tanto critérios objetivistas, quanto relativistas. Entendemos que os modelos de avaliação do SINAES e da Marinha permitem que sejam propostos procedimentos adaptáveis às diferentes estruturas, levando-se em conta as distintas missões institucionais e procuram mediar os enfoques avaliativos, buscando trabalhar as tensões entre regulação-valorização da diversidade, entre objetivismo-subjetivismo (universalismo-relativismo) na avaliação.

Sobre o enfoque regulador da metodologia, sugerimos que a Diretoria de Ensino da Marinha estude a questão da necessidade de se estabelecer percentuais, já que eles impõem uma classificação muito rígida e podem descaracterizar a avaliação diagnóstica, pautada no diálogo. Consideramos importante que a avaliação diminua a distância entre os que elaboram a avaliação e os que aplicam a avaliação e, através da negociação, os envolvidos possam discutir futuros ajustes nos instrumentos avaliativos e no modelo de avaliação.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de contribuir para o amadurecimento de questões relativas ao tema avaliação, bem como fornecer elementos para discussão de possíveis mudanças no modelo de avaliação adotado pela Marinha com vistas ao seu aprimoramento.

Outras questões foram surgindo durante o estudo, que podem servir de tema para futuras pesquisas, rumo ao amadurecimento de práticas avaliativas transformadoras. Dentre elas, a questão da meta-avaliação, ou seja, a oportunidade de se avaliar um modelo de avaliação, utilizando as categorias utilidade, viabilidade, exatidão e a ética, explicitadas no capítulo anterior.

Especificamente para a Marinha, além de sugerirmos estudos mais aprofundados sobre a questão da qualidade política do seu modelo de avaliação, consideramos pertinentes pesquisas futuras sobre o ganho proporcionado pela nova metodologia de avaliação ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino naval.

Consideramos importante o aprofundamento da questão da tensão verificada entre modelos de avaliação por produto, classificatórios e reguladores, e aqueles diagnósticos, que valorizam o processo e a diversidade, bem como o amadurecimento de discussões sobre experiências e propostas de avaliação institucional que não valorizem posições dicotômicas, mas que revelem práticas de diálogo e negociação, em busca de um equilíbrio entre ambos os pólos avaliativos.

O modelo de avaliação da Marinha abre caminhos para novas discussões sobre o tema da avaliação institucional, ainda pouco explorado no meio acadêmico, e traz experiências positivas e inovadoras para o avanço de futuras práticas avaliativas transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de, *Etnografia da prática escolar*. 9ª ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2003.

BARREIRA, M. C. R. N. *Avaliação Participativa de Programas Sociais*. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora, 2002, p. 29-57.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. *Metodologia de Avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade. Teoria, investigación y crítica*. Madrid: Morata/ Paidéia, 1998.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101-132, nov./1999.

BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*; Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *LEI N° 6.540* – Dispõe sobre o Ensino da Marinha. Brasília: 28 de junho de 1978.

_____. *DECRETO N° 83.161* – Regulamenta a Lei nº 6.540, que dispõe sobre o Ensino da Marinha. Brasília: 12 de fevereiro de 1979.

_____. *LEI N° 10.861* - Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Brasília: 14 de abril de 2004 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional da Educação Superior (CONAES). *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília, 2004 b.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. DEnsM-2001: *Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval*, 2005 a.

_____. Diretoria de Ensino da Marinha. DEnsM-1001 - *Coletânea das Relações de Tarefas Técnico-Profissionais do Corpo de Praças da Armada e do Corpo Auxiliar de Praças*, 2005 b.

_____. Diretoria-Geral do Pessoal da Marinha. DGPM-101 (3ª revisão): *Normas para os Cursos e Estágios do Sistema de Ensino Naval (SEN)*, 2000.

_____. Diretoria-Geral do Pessoal da Marinha. DGPM-101 (4ª revisão): *Normas para os Cursos e Estágios do Sistema de Ensino Naval (SEN)*, 2005 c.

_____. Marinha do Brasil. Estado-Maior da Armada. EMA-131 (1ª revisão): *Manual de Gestão Contemporânea da MB*, 2002.

BUENO, Marcos. *Gestão pela Qualidade Total: uma estratégia administrativa*. Internet: www.psicologia.com.pt/artigos, s.d.

CANEN, Ana. *Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Papel & Virtual, 2001, e-mail: editor@papelvirtual.com.br.

_____. Institutional Evaluation, Knowledge and Multiculturalism: some ways ahead in Brazilian Higher Education. *Current Issues in Comparative Education* [Online], Vol. 6, n° 1, 2004, <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>.

_____. Avaliando a Avaliação a partir de uma Perspectiva Multicultural. *Educação Brasileira, Revista do CRUB*, 2006.

CANEN, Ana *et al.* Procedimentos de avaliação das universidades brasileiras: contribuições do CEG/UFRJ. *Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XIV, n°. 33, Jun./2004, p. 200-205.

CANEN, A. & CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículos sem Fronteiras*, v.5, pp. 40-49, Jul/Dez. 2005 a.

CANEN, Alberto G. & CANEN, Ana. *Organizações Multiculturais : Logística na Corporação Globalizada*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005 b.

CANEN, A. & DE OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 21, 2002, p. 61-74.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli P. de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.:* revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.333-344, jul./set. 2005.

CATANI, A. F., OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F. A Política da Educação Superior no Brasil em Questão. In : Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. I. (org.) *Avaliação Democrática*. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 99/118.

CHIANCA, T, MARINAO, E. & SCHIESARI, L.(Orgs). *Desenvolvendo a cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil*. São Paulo: Ed. Global, 2001.

COLLARES, Cecília *et al.* O contexto da contra-reforma. *AdUFRJ seção sindical*. Reforma Universitária. Edição de 27 de setembro de 2004.

DA MATA, Speranza França. Comentário oral na aula da Disciplina Seminário de Dissertação. UFRJ, Mestrado em Educação, 2005.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Avaliação qualitativa*. 7ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Educação & Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação institucional: significado, princípios e ações metodológicas*. Revista de Educação AEC, nº 119, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Uma abordagem Naturalista para a avaliação: o amadurecimento da avaliação. In: Sanders, J. (org). *Introdução à Avaliação de Programas Sociais*, Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social, www.fonte.org.br, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Contos e contrapontos: do pensar e agir em avaliação*. 6ªed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEHER, Roberto. O setor privado critica o Anteprojeto, logo o Anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra-reforma. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 48, Maio de 2005 – Mensal, <http://www.espacoacademico.com.br>.

_____. Considerações sobre o anteprojeto de lei da educação superior. *AdUFRJ seção sindical*. Reforma Universitária. Edição de 14 de março de 2005.

_____. ENADE – um instrumento para a mercantilização da educação. *AdUFRJ seção sindical*. Reforma Universitária. Edição de 07 de novembro de 2005.

LEHER, Roberto *et al.* *Análise da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Texto apoio. Diretoria do ANDES-SN, s/d. <http://www.adunicamp.org.br/noticias/universidade/analisesinaes.htm>. Acesso em 26/10/05.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em políticas de currículo nacional. In: Moreira, A. F. B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGHEL, S. M. e LAMAR, A. R. *Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil*. In : Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. I. (org.) *Avaliação Democrática*. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 154/ 164.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: Questões atuais*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades, *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*, 1994, V.1, N° 2, p. 5-12.

_____. *Comunicação Oral*. UFRJ, Mestrado em Educação, 2006.

_____. Avaliação de Inovações Educacionais. In: MEC/SEDIAE. *Seminário Internacional de Avaliação da Educação - Avaliação Educacional: a hora do fazer*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1996, p. 67-74.

PENNA FIIRME, Thereza & LETICHEVSKY, Ana Carolina. O desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o Desafio através da Meta-Avaliação. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*, 2002, V. 10, n° 36, p. 289-300.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Marina Barbosa. Reforma Universitária na reta final. *Jornal da UFRJ*. Ano 2, n° 7, Ago/2005 – <http://www.jornal.ufrj.br>

RISTOFF, Dilvo I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional, *Avaliação: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*, n° 1, 1996, p. 47 – 68.

SANDRINI, P. Marcos. Paradigmas de qualidade. *Revista de Educação AEC*. Brasília (DF): v.23, n° 92 (jul./set. 1994), p.25-39.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Brasília: *ABMES*, 2004, *Cadernos 12*, 121p.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: Balzan, N. C. e Sobrinho, J. D. (Orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (orgs). *Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

SOBRINHO, J. D, Sobre a Proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. V. 8, n° 4, 2004, p. 113/124.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998.

WERNECK, Hamilton. *A nota prende, a sabedoria liberta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANEXOS

ANEXO I**GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A DENSM**

- 1) O que gerou a necessidade de alteração da metodologia de avaliação anterior ?
- 2) Houve momentos de discussão de sugestões de melhoria para a nova metodologia ? Caso afirmativo, quais ?
- 3) Quem participou da construção da nova metodologia de avaliação do SEN ?
- 4) Quais as principais mudanças na metodologia atual em relação à anterior ?
- 5) Quais os documentos e fontes de referência utilizados para fundamentar a nova metodologia ?
- 6) Por que foram utilizados os princípios da GECON para fundamentar o método ?
- 7) Em que se baseou para quantificar o padrão percentual estipulado para cada aspecto dos diferentes indicadores ?
- 8) Em sua opinião, os percentuais estão adequados ou precisam ser reavaliados ?
- 9) Que idéias sobre avaliação estão presentes na nova metodologia ?
- 10) A nova metodologia tem sido bem aceita nas OM de Ensino ?

11) Como tem sido realizada a preparação do pessoal responsável por aplicar a nova metodologia? A DEEnsM já realizou o curso de Capacitação de Avaliadores ?

12) Houve um trabalho de conscientização voltado para a gestão das OM de ensino, quanto ao enfoque de avaliação institucional da nova metodologia de avaliação?

13) As OM de ensino que estão aplicando a nova metodologia estão apresentando dificuldades ?
Caso afirmativo, quais as principais dificuldades ?

14) Em sua opinião, existem pontos na nova metodologia que ainda precisam melhorar ? Caso afirmativo, quais são eles ?

ANEXO II**GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA EN/CIAW**

- 1) A sua Organização Militar (OM) propôs mudanças na metodologia de avaliação anterior ?
Quais ?

- 2) Essas propostas de mudança foram contempladas na atual metodologia ?

- 3) A sua OM foi consultada em relação ao padrão percentual que deveria ser estipulado para cada aspecto dos diferentes indicadores ?

- 4) Em sua opinião, estes padrões estão adequados ou precisam ser reavaliados ?

- 5) Quais as principais mudanças na metodologia atual em relação à anterior ?

- 6) Que idéias sobre avaliação estão presentes na nova metodologia ?

- 7) A nova metodologia tem sido bem aceita na OM ?

- 8) Como foi realizada a preparação do pessoal responsável por aplicar a nova metodologia ?

9) Os membros da CAC realizaram o Curso de Capacitação de Avaliadores, conduzido pela DEnsM ?

10) Houve dificuldades na aplicação da nova metodologia de avaliação ? Caso afirmativo, quais as principais dificuldades ?

11) Em sua opinião, existem pontos na nova metodologia que ainda precisam melhorar ? Caso afirmativo, quais são eles ?

12) Qual o ganho que a nova metodologia de avaliação tem proporcionado/proporcionará ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino?