

ERNESTO JACOB KEIM



**A EPISTEMOLOGIA E A AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE INSTITUCIONAL
EM UNIVERSIDADES
CONFESSIONAIS**

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
Piracicaba
1997

ERNESTO JACOB KEIM



**A EPISTEMOLOGIA E A AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE INSTITUCIONAL
EM UNIVERSIDADES CONFESSIONAIS**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PIRACICABA - 1997**

I
ERNESTO JACOB KEIM



**A EPISTEMOLOGIA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES CONFESSIONAIS**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PIRACICABA - 1997**

ERNESTO JACOB KEIM

**A EPISTEMOLOGIA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES CONFSSIONAIS**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do título de Doutor em Educação ao Programa
de Pós-Graduação em Educação apresentada à
Universidade Metodista de Piracicaba.
Orientador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos
Filho (FE - UNICAMP/IPPEX-USF)

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PIRACICABA - 1997

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho (orientador)

Prof^a. Dr^a. Rinalva Cassiano Silva (co-orientador)

Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

Prof. Dr. Ely Ézer Barreto Cezar

Prof. Dr. José Dias Sobrinho

Prof^a Dr^a. Roberta Gurgel Azzi (suplente)

Prof. Dr. Davi Ferreira Barros (suplente)

PARA PENSAR

Analise o depoimento encontrado num campo de concentração nazista e reflita sobre as avaliações que aprovaram os profissionais citados, e sobre o nível da qualidade com que exerceram sua ação profissional.

“Prezado Professor

Sou sobrevivente de um campo de concentração.

Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.

Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.

Crianças envenenadas por médicos diplomados.

Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.

Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.

Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.

Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.

Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis.

Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.” (1)

E então, avaliação e qualidade podem ser neutras?

dedico...

**aos integrantes da Marcha dos Sem Terra à Brasília pela
esperança e determinação com que lutam,**

aos educadores que ainda acreditam na utopia da educação,

**aos muitos alunos que na minha ignorância avaliei de forma
inadequada e por isso sofreram, a quem peço desculpas,**

**aos muitos professores que me avaliaram de forma leviana e
descuidada, a quem perdoo,**

**às muitas vítimas que são iludidas pela aparente qualidade de
nossas escolas, a quem peço que lutem,**

**aos muitos que acreditam que as avaliações são portadoras
de verdades, a quem peço que acordem.**

ao Alfredo pela presença, apoio e amizade

**e de modo especial, dedico esse trabalho
à solidariedade que recebi da Marcia, minha companheira de todas as
horas mesmo no aperto de fazer uma tese desse tamanho em tão pou-
co tempo e com tantos afazeres e aos meus filhos Daniel e Frederico
pela compreensão que tiveram por tê-los feito órfãos de pai vivo, mas
que apesar de tudo, acreditaram que seria apenas por certo tempo.**

AGRADECIMENTOS

De forma muito especial aos companheiros de trabalho

Hugo Musetti
Tatiana Maria dos Santos
Katia Lamber
Roberto Abdala - pelas muitas horas

Com muito reconhecimento aos

Frei Constâncio Nogara que não me deixou desistir
Maria Aparecida Barbosa Marques pela amizade e apoio
Rinalva Cassiano Silva pela confiança e segurança na orientação
José Camilo dos Santos com seu carinho e sabedoria *na orientação*
Hugo Assmann pela profundidade das aulas e coragem de ousar
Francisco Cock Fontanella pelo jeito agradável de ser professor
e à *UNIMEP* pela coragem de investir na educação

Com muito carinho e gratidão aos

Alberto Moreira
Marcos Freitas
Izabel Sampaio
Olmiro Ferreira da Silva
Roberta Gurgel Azzi
José Dias Sobrinho
Ely Ézer Barreto Cezar
Davi Ferreira Barros
Terezinha Rios
e à *Mel* e à *Ivone* pelo tratamento carinhoso e encorajador

RESUMO

Neste trabalho, a epistemologia foi abordada como elemento fundamental para a construção de instrumentos para a coleta de dados, para a discussão e para a elaboração de diagnósticos e de avaliação em educação. A epistemologia, pelo fato de propor forma dinâmica e contextualizada para lidar com os conhecimentos e com as informações, neste trabalho, contribuiu para fundamentar uma proposta de ruptura dos pressupostos científicos positivistas, que envolvem muitos programas de avaliação, liberando-os do rigor classificatório e descritivo e das estatísticas quantitativas, os quais, muitas vezes, se caracterizam como porta-vozes do poder vigente.

Assim, neste trabalho, discute-se a vertente política, ética e filosófica dos programas de avaliação da identidade das universidades e, neste viés, é proposta uma metodologia e um instrumental para a avaliação da identidade confessional das universidades confessionais.

A fundamentação epistemológica da avaliação possibilitou, também, a construção de um quadro referencial paradigmático, que viabiliza a identificação e a discussão da tendência sociológica e filosófica assumida pelos diferentes setores da instituição.

As Teorias do Caos, da Complexidade e o Conceito Quântico, crescem em importância na discussão da sociedade, como algo dinâmico e em permanente mudanças. Esses princípios têm presença significativa neste trabalho, na medida em que se apresenta a avaliação como análise e diagnóstico de um pequeno fragmento da realidade que é caótica, complexa e dinâmica.

A epistemologia, por meio da avaliação, se mostrou, também, como uma forma de linguagem que possibilita a leitura do contexto social e cognitivo como algo complexo, dinâmico e mutável, prescrevendo que toda avaliação e seu respectivo diagnóstico têm validade temporária e localizada e que, a avaliação, não pode ser considerada como algo finito, conclusivo e definitivo.

Este trabalho, também, discute a natureza e as características da Qualidade em educação, os quais estão vinculados a diversos agentes de poder e submissos muitas vezes a diversas conveniências. A busca de uma postura de qualidade amparada na ética que deve perpassar o contexto da organização social e da educação é um dos aspectos relevantes deste trabalho acadêmico.

ABSTRACT

Epistemology, has in this paper, been approached as the fundamental element for discussing and constructing diagnosis from data obtained by appraisals.

Epistemology, in a quicker and more concised form of dealing with knowledge and information, was important to break supposed scientific certainties around a number of evaluation programs. The result freed the descriptive rigidness of numerical estatistics which have frequently been characterized as speaking for the existing power.

This paper, therefore, questions the political, ethical and physophysical reality of appraisal in the universities. In one word, a new methodology and instrument for appraisals in universities

Chaotical, Complexed and Quanta theories have gained more and more importance in our present society as something dynamic and constantly changing. These are signifcantly present herein when they represent appraisals as analysis and results of only a small portion of reality. This version weakens the social context of appraisals to be concrete, conclusive and definite.

Both the nature and characteristics of quality in education, very often linked to power and various conveniences, is also hereby discussed. The quality standards set by ethics, of social organization and education, is questionned.

Epistemological appraisal also enabled building a paragon program of reference to enable discussing sociological and phylosophical tendencies of many sections in institutions.

Epistemology, through appraisal, showed that it enables reading a context, otherwise classified as complexed, dynamic and inconstant, concluding that all appraisals as well as their inerent diagnosis, are really only valid temporarily and locally.

SUMÁRIO

	Página
Apresentação	XII
Capítulo 1	Motivação para a Pesquisa 1
1.1	Introdução ao Capítulo 1
1.2	Contexto do problema 4
1.3	O Problema 14
1.4	Justificativa 16
1.5	Objetivos 19
1.6	Organização da Pesquisa 19
	Notas - 1 20
Capítulo 2	Método da Pesquisa 22
2.1	Natureza da investigação 22
2.2	Construção da metodologia e do instrumento alvo dessa pesquisa 24
2.3	Aplicação do instrumento 26
2.4	Tratamento dos dados coletados na aplicação experi- mental. 27
	Notas- 2 28
Capítulo 3	Epistemologia e Avaliação Institucional 29
3.1	A dimensão política da avaliação institucional 29
3.2	Qualidade e Avaliação 34
3.3	O cenário avaliativo 40
3.4	Ciência, epistemologia e avaliação institucional 44
3.5	Epistemologia e historicidade na avaliação institucio- nal 54
3.6	A “verdade” e o consenso na avaliação institucional 69

3.7	Cientificidade, complexidade e caos no contexto da avaliação institucional das universidades confessionais	77
3.8	Interações subjacentes aos programas de avaliação institucional das universidades	92
3.9	Complexidade e dinamismo inerentes à avaliação institucional	106
	Notas - 3	111
Capítulo - 4	Ética, Confessionalidade e Avaliação de Instituições Educacionais	114
4.1	Educação e confessionalidade	116
4.2	Ética e Avaliação	124
4.3	Confessionalidade e Avaliação	129
4.4	Afinal, do que trata a confessionalidade nas universidades?	132
	Notas - 4	142
Capítulo - 5	Avaliação Experimental e Discussão dos Resultados	144
5.1	O Instrumento em sua forma final	144
5.2	A coleta dos dados	146
5.3	Os resultados	147
5.4	Os encaminhamentos a partir dos dados coletados	152
Capítulo - 6	Conclusões e Recomendações	154
6.1	Reflexões a título de conclusão	154
6.2	Conclusões a partir da aplicação simulada do instrumento	158
6.3	Recomendações para as Universidades Confessionais	159

Bibliografia referenciada e citada	164
Anexos 1 - O desenvolvimento do instrumento	173
2 - O instrumento em sua forma final	183
3 - O instrumental para a comissão de especialistas em confessionalidade.	192
4 - Quadros referentes aos dados coletados	206

APRESENTAÇÃO

Em determinado local do universo, existiam três grupos sociais, geograficamente vizinhos, cuja maior dificuldade em suas moradias era o cozimento e a conservação dos alimentos. Essa necessidade provocava muitas reuniões entre os habitantes e os governantes de cada um desses locais para estudar de que forma poderiam construir fogões e geladeiras com os recursos e com a matéria prima que possuíam. Nos três grupos havia quem dizia, durante as discussões, que a matéria prima, apesar de farta, poderia se extinguir, mas todos concordavam que todas as pessoas deveriam ter acesso a fogão e geladeira.

Os habitantes de um desses grupos, denominado Arret (Keim, 1990), decidiram que em todas as casas deveria existir um fogão e uma geladeira. Para que isso fosse possível, esses aparelhos deveriam ser muito resistentes e com muita durabilidade.

Os habitantes do grupo vizinho, conhecido como Raret, consideraram a decisão dos vizinhos muito adequada e necessária, mas decidiram que os aparelhos deveriam ser muito versáteis e que fossem produzidos de tal forma que atendessem, rapidamente, o objetivo de equipar todas as moradias, mesmo que para isso fosse necessário simplificar algumas etapas da produção, o que implicaria na redução da durabilidade dos aparelhos.

Os habitantes de Retar, que ocupavam as imediações de Arret e de Raret, concordaram que deveriam fazer diferentes modelos de fogões e de geladeiras, sendo uns produzidos em grande quantidade, com estrutura simples e com pouca durabilidade, outros produzidos em menor número, mas com estrutura mais complexa apesar de, também, contarem com pouca durabilidade e, outro tipo, ainda, com produção limitada a poucos conjuntos, considerados como de excelência, os quais contavam com recursos que lhe garantiam muita versatilidade, muita complexidade tecnológica e com muita durabilidade.

A proposta de fazer fogões e geladeiras para uso coletivo não foi acolhida por nenhum dos três grupos.

Depois de alguns anos todas as casas de Arret tinham fogão e geladeira que atendiam plenamente às necessidades de seus ocupantes.

Em Raret muitas casas já tinham trocado o fogão e a geladeira várias vezes, mas na maioria delas, esses aparelhos funcionavam precariamente e, em muitas outras, não funcionavam mais. A falta de fogões e geladeiras para substituir os que estavam em uso se deu pelo fato da indústria não conseguir mais os materiais necessários para produzir novos aparelhos e, por isso, a produção estava paralisada.

Em Retar, as casas que receberam fogões e geladeiras versáteis, complexos e duráveis, ainda podiam contar plenamente com seus serviços, mas as demais casas já tinham trocado tantas vezes que também provocaram o desgaste da matéria prima e as fábricas, também, paralisaram a produção.

É importante destacar que tanto em Arret, como em Raret e em Retar, a população foi incentivada a aceitar os aparelhos produzidos de acordo com as características consideradas melhores para cada local. Esse incentivo se deu por meio de campanha publicitária que manipulava e direcionava a opinião pública.

Desta forma, em Arret, bom era o fogão e a geladeira com muita durabilidade, em Raret bom era a versatilidade e em Retar havia três conceitos de bom que estavam vinculados às características dos aparelhos e às possibilidades de obtê-los, sendo que uns poderiam receber os simples, outros os versáteis com pouca durabilidade e, outros, poucos, puderam receber os versáteis com muita durabilidade.

Com essa campanha a avaliação dos fogões estava apoiada em determinado conceito de bom.

Esses padrões foram denominados como qualidade, e todas as avaliações eram utilizadas para manter as populações convencidas de que sua opção era a melhor e que as faltas decorrentes eram motivadas por algum infortúnio de causa externa e desconhecida, mas que seria resolvida em pouco tempo.

Saindo da fantasia da “estória” e pousando na realidade de outro local do universo, cuja denominação se constrói com as mesmas cinco letras, chegamos à T E R R A, e aqui podemos construir paralelo com os três grupos descritos na

“estória”:

- *Nossas casas precisam de geladeiras e de fogões.*
- *Os recursos de energia e de matéria prima são escassos e finitos.*
- *A produção e a distribuição do que é produzido obedece a diferentes padrões nos diferentes locais do planeta.*
- *Os recursos adotados para convencer cada grupo sobre as vantagens e possibilidades de produtos são variáveis e conduzidas pelo marketing.*

Aqui em nossa sociedade brasileira, também falamos de qualidade, desde muito tempo, sendo que a qualidade, no passado, já foi considerada a partir da durabilidade e da utilidade dos aparelhos e hoje é determinada pela satisfação do cliente.

No passado, os humanos trocavam uns produtos por outros, e a qualidade e justiça na troca eram determinadas pela satisfação e entendimento entre as duas partes. Atualmente, a distribuição de produtos se faz por meio da troca de produto por dinheiro no sistema conhecido e aceito como mercado.

No passado a qualidade podia, em muitos segmentos sociais, ser discutida e combinada entre as partes e, atualmente, o convencimento pela qualidade se faz a partir da propaganda e do marketing.

Neste contexto, para determinar a qualidade se fazem necessários diferentes recursos de medida e de avaliação, a tal ponto que os programas de avaliação e de medida de qualidade atuam como um grande suporte de manutenção do mercado e do marketing.

Qualidade, Mercado e Marketing, são três procedimentos humanos com os quais convivemos a cada dia, e que possuem eficiente processo de autocontrole por meio de diferentes e sofisticadas metodologias e recursos tecnológicos de avaliação.

Essas metodologias e essas tecnologias, no entanto, não são neutras nem são isentas de intenções e interesses, podendo se apresentar: como prática viciada que mostra o que é do desejo de ser mostrado e esconde o que não é considerado adequado para o conhecimento do público; como jogo de astúcia que camufla e disfarça as reais intenções de quem conduz os programas de produção ou de

comercialização e; como ação de iluminados que impedem a decodificação, pelo público, dos procedimentos e metodologias subjacentes aos negócios e programas comerciais e governamentais.

Diante dessa abordagem, apesar de figurativa, é imprescindível que se assuma a necessidade de discutir e refletir sobre a influência e participação da qualidade, do mercado e do marketing em nosso dia a dia urbano e civilizado.

Qualidade, Mercado, Marketing e Avaliação, no contexto da produção e do comércio, fazem sentido no contexto capitalista, mas na medida em que esses quatro paradigmas são transferidos para os serviços e em especial para a educação, eles deveriam ser assumidos em sua dimensão subjetiva e de complexidade possibilitando questões como as seguintes: Existe qualidade num serviço de atendimento médico que sorteia quem será atendido e quem não será ou que em vez do sorteio seleciona quem pode e quem não pode pagar? Qual é o grau de qualidade que pode ser atribuído a um advogado que se caracteriza como exímio ganhador de causas, independente do fato de seu cliente ser culpado ou inocente? Qual é o nível de qualidade que pode ser atribuído a uma instituição educacional que se apregoe como a detentora dos melhores equipamentos e recursos educacionais, mas que se limita a transferir informações e conhecimentos, sem promover construção de conhecimentos ou desenvolver posturas críticas e criativas em relação aos conhecimentos que transmite ou que promove?

Diante desses argumentos, é importante se manter aberta a discussão sobre o que nós educadores e habitantes da Terra, consideramos adequado em nível de:

Qualidade que se apresente como argumento que favorece ao mercado ou como compromisso a favor do prazer, do afeto, da fartura, do respeito e de tudo mais que favorece a vida?

Mercado como procedimentos que viabilizam as trapanças e fortalecem as diferenças sociais ou como procedimentos que viabilizam e favorecem a partilha?

Marketing como agente que promove a ilusão e a dissimulação ou como agente e elemento de transparência e divulgação ética de produtos e serviços?

Avaliação como agente de investigação apoiada na astúcia e nos interesses particulares dos poderosos ou como agente de identificação de pontos considerados ade-

quados para serem mantidos e dos pontos que podem e devem ser alterados e corrigidos para favorecer a vida dos viventes envolvidos na ação e nos procedimentos investigados.

Esse é o desafio que se pretende enfrentar ao iniciarmos essa pesquisa. Fazer da avaliação e da qualidade uma metodologia e um agente epistemológico, que seja adequado para uma educação que supere o marketing e o mercado excludente, e que participe da construção de autonomia e emancipação cultural e intelectual em nosso meio acadêmico.

Para completar essa introdução, apesar da sátira apresentada na abertura, trago alguns dados da realidade de nossa sociedade planetária que poderão nos ajudar a refletir sobre a importância das avaliações e sobre o significado da “Qualidade”, num contexto em que mais de 50% da população mundial adulta nunca teve a oportunidade de discar algum número em um aparelho de telefone, e se apregoa, apesar desse fato, que a Internet é o meio mais eficaz e definitivo de comunicação global (2); segundo Assmann (1994), a população mundial no ano de 2010 está estimada entre 6,5 a 8 bilhões de habitantes, estando o mercado capacitado a atender apenas a presumíveis 700 milhões a 1 bilhão de habitantes, e se apregoa que a economia, apoiada em teses abstratas e virtuais, e o mercado como agente de distribuição e partilha, serão capazes de impedir a formação dessa imensa massa de excluídos que desafia nossa imaginação e que já se avizinha de nossas portas; isso se deixarmos de perceber que seus sinais já estão dentro de nossas moradias.

Diante de tudo isso,

sou levado a convidá-lo, para que

fique com o benefício dessas interrogações, e com ele faça

a leitura e a análise do tema tratado nessa pesquisa

CAPÍTULO 1

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

1.1 - Introdução ao Capítulo

Os programas de produção de bens e de prestação de serviços, desenvolveram-se em parte, motivados pela exigência e pelo dinamismo da sociedade de mercado. Essa dinâmica necessita de programas avaliativos que possibilitem controle e pesquisa do que é realizado frente a referenciais de exigência e necessidade, previamente determinados.

Nesse cenário, surgem programas especialmente desenvolvidos para esse fim, como os programas de qualidade dos produtos desenvolvidos nas indústrias no período pós-guerra, em que a durabilidade e a utilidade eram considerados como os referenciais mais qualificados para que um produto tivesse qualidade. De acordo com esses princípios, uma geladeira ou um fogão deveriam durar tanto tempo quanto fosse o tempo de vida do comprador. Essa proposta, assumida pelas indústrias, gerou um clima de conflito entre os propósitos de qualidade das indústrias com os propósitos do comércio, que apoia a qualidade na lucratividade obtida com as compras e com as vendas. O fato das geladeiras e fogões serem muito duráveis traria, em pouco tempo, um colapso no mercado desses produtos o que traria desequilíbrio e necessidade de mudanças junto aos comerciantes e também junto às indústrias. Deste modo, qualidade, para o comércio passa a ser determinada pela agilidade de renovação dos bens já comprados anteriormente.

Nas décadas de 60 e 70 deste século, Deming (1990) desenvolveu o programa de Qualidade Total, segundo o qual a qualidade seria parametrizada pela satisfação e pelo atendimento às expectativas de quem compra e não de quem vende ou de quem produz. O marketing, nesse contexto, se desenvolveu como divisor de águas, pois na medida em que os compradores se convencessem de que o melhor era a durabilidade, a indústria deveria fazer produtos com maior durabilidade, mas se o marketing criasse nos consumidores a necessidade de manter seus equipamentos atualizados com novos adendos técnicos ou com um novo traçado estético, as indústrias deveriam abandonar a durabilidade e se entregar à produção de equipamentos que gerassem maior interesse para os consumidores e maior rotatividade no consumo.

A possibilidade de adaptação dos agentes produtores frente às necessidades impostas pelos agentes consumidores, movidos por fatores que constroem os desejos e interferem na opinião e necessidade do público, é mais fácil e dinâmica, do que a adaptação de alguns serviços como os de saúde e de educação a esses apelos do marketing.

As tentativas de implantar Qualidade Total na educação e na saúde, com os referenciais utilizados para a produção e para o comércio, trouxeram perda de autonomia e de criatividade em serviços cuja produção se apoia basicamente em aspectos afetivos, individuais e portanto subjetivos de pessoas envolvidas em diferentes contextos de cultura, sociedade e afetividade. A discussão e amadurecimento político das pessoas envolvidas na busca de qualidade na educação e na saúde, deve ser tema freqüente para evitar a mera aceitação e justificativa do que ocorre.

Nessa pesquisa, não faremos qualquer alusão de apoio ou de adesão aos programas de Qualidade Total, pelo fato de considerarmos que a educação passa, fundamentalmente, pelo eixo da sociedade, da cultura e da afetividade, os quais, na medida em que são conduzidos e manipulados pelos artifícios do marketing, deixam de atender a seus princípios fundamentais e passam a favorecer aos interesses de quem detém o poder. Procuraremos na medida do possível, resgatar a discussão ética e que envolve a qualidade na educação, na saúde e nas demais atividades humanas que se propuserem a ser conduzidas por referenciais éticos.

Desconsideramos os programas de Qualidade Total como referencial de qualidade em educação, pela adaptação, muitas vezes, de forma grosseira e inapta, da realidade de mercado com a produção de bens e prestação de serviços para a realidade educacional, como se as escolas e as universidades, em particular, pudessem ser comparadas com uma linha de montagem para produção de profissionais que atendessem à determinada rotina necessária para o atendimento de necessidades imediatas e restritas, e não para a construção de conhecimentos e discussão do contexto no qual estão inseridas e no qual interferem e sofrem interferência.

Os programas de Qualidade Total norteados pelo referencial de satisfação, apresentados pela clientela, de acordo com Deming (1990) e Juran (1991), são defendidos por alguns autores vinculados a instituições educacionais como Mezomo (1993) e Ramos (1992), os quais publicaram suas obras com argumentos que pretendem justificar a adequação desses princípios à educação. Além desses, cabe destaque a outros autores, com menor suporte de divulgação de suas obras, que se posicionam de forma crítica à Qualidade Total como programa que pode ser adaptado à realidade educacional, como a

Dra. Rinalva Silva (1994) em diversas comunicações verbais e escritas e como Pedro Demo, que discute a qualidade em educação como algo próprio e particular a ela e à natureza do serviço que exerce, ao declarar que “É vastamente reconhecido que a educação tem a ver com “qualidade”, sendo, no entanto, polêmico ao extremo o que significa essa qualidade”(Silva, COGEIME, 1994:48)

Qualidade em educação pode ser considerada, então, como algo inerente à ela mesma e desenvolvida como proposta de transformação que deva se voltar para a construção de relações mais éticas do que institucionais e que sejam incorporadas e realizadas por pessoas que tenham o perfil proposto por Orozco Silva, ao destacar que estamos no caminho da Qualidade em educação quando “tendremos más hombres de causa y menos hombres de cargos em el sistema educativo y por ende en la classe dirigente del mañana, Estamos de camino”. (3)

Todas as organizações que se apresentam como criação humana devem ser avaliadas para que seja verificada sua trajetória no sentido de serem rediscutidos seus propósitos, efeitos e interferências. A qualidade passa pela liberdade e autonomia dessa avaliação e dessa discussão, promovendo a pluralidade, interfuncionalidade e interdisciplinaridade da Universidade. Essa visão de qualidade poderá promover a compreensão do que ela é, diante do que é esperado que ela seja e poderá reforçar a autonomia e valorizar a criatividade, os compromissos e a participação coletiva.

A qualidade na Universidade deve ser encarada ainda como a construção de uma cultura voltada para novas formas de produção de conhecimentos, para o questionamento ético da prática científica, a valorização das pessoas como indivíduos e como seres sociais e coletivos e ainda promover, na sociedade, valores como justiça, solidariedade, respeito pelas diferenças individuais e coletivas, bem como a promoção de uma postura de ação apoiada na responsabilidade com os compromissos assumidos.

O mundo influenciado pelo modelo liberal de organização política, econômica e social se mostra receptivo e dependente de programas como os de Qualidade Total. Esses programas garantem sua sobrevivência e permanência, apesar dos prejuízos sociais e éticos, que podem gerar em função da natureza do modelo que vincula a qualidade ao mercado e à economia. Essa postura e dimensão da qualidade, se mostra quase sempre atrelada aos interesses de quem domina e controla o processo de produção ou de serviço e para se manter dominando, impede que a política como consciência e compromisso ético com o poder que sofre e que exerce, tenha um papel, na sociedade, de árbitro para fazer valer princípios e valores, como respeito e prioridade à vida e ao bem estar dos viventes e

não apenas das instituições e dos contratos.

O paradigma da qualidade que no passado se mostrava por meio da durabilidade e da eficácia dos produtos, ou mediante a presteza e exatidão dos serviços, se deslocou para o atendimento e satisfação de exigências, desejos e anseios da população. Esse referencial de satisfação perde legitimidade, na medida em que o marketing passa a atuar como agente gerador na população, de exigências, desejos e anseios oportunos ao mercado e aos agentes de produção.

A manipulação e construção da opinião pública pelo marketing desvia os resultados das avaliações de qualidade da presteza dos serviços e adequação dos produtos a que se destinam, para a presteza e eficácia de si mesmo, o marketing.

1.2 - Contexto do Problema

Fazer educação de qualidade é fazer da educação um processo que promove a libertação e a criticidade ao que acontece junto aos educandos no seu contexto histórico, cultural e social. Falar de educação e de universidades, é falar do ideal de ter consciência, de discutir e de saber a que nível cada um está comprometido com o poder que possui, com o poder ao qual está submetido e com o poder que adquire ao se formar em curso superior.

Essa visão política da educação e das universidades será um dos referenciais para a discussão da avaliação da qualidade institucional das universidades confessionais.

O desejo de existência de universidades no Brasil é uma idéia antiga e um desejo manifesto por diferentes segmentos da população desde o século XVII. As iniciativas populares de educação no Brasil sempre foram desarticuladas pelo governo colonial quando essas iniciativas não lhes interessavam. (Teixeira,1976:290). Um exemplo desse fato ocorreu em 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal, pelo fato, entre outros, de promoverem junto aos índios guaranis uma educação que lhes dava autonomia ao invés de transformá-los em escravos mansos, obedientes e catequizados escravos (Galeano, 1985 e Haubert 1990).

Durante o período imperial, apesar de todo o envolvimento do imperador com a intelectualidade da época, não foi instalada nenhuma universidade no Brasil, o que somente ocorreu em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro que se apresentou como uma integração de diversas escolas autônomas sob uma mesma sigla. Em

1934 foi criada a Universidade de São Paulo e em 1937 foi criada por decreto a Universidade do Brasil (4) que deveria ser um modelo a ser copiado e adotado pelas demais universidades brasileiras.

Essa idéia veio com atraso de alguns séculos com relação a alguns países da América latina, e numa comparação com a educação existente na Europa, a educação brasileira deixava muito a desejar, ao se considerar que no século XV foram reconhecidas 79 Universidades na Europa Ocidental, quase todas com benção papal mesmo que não devessem sua origem a um decreto papal. (Eby, 1976:19). É interessante destacar que, no início do século XIV na Holanda todas as crianças sabiam ler e escrever. No Brasil em pleno século XIX, os filhos dos aristocratas e nobres sediados no Brasil, se deslocavam para estudar na metrópole e os filhos da classe média e dos trabalhadores não tinham qualquer possibilidade de ampliar seus estudos, sendo impedidos de qualquer possibilidade de emancipação social. A qualidade da educação se constituía em privilégio exclusivo da aristocracia metropolitana e esse ponto de vista se manteve durante o período imperial e no início do período republicano. (Teixeira,1976:304).

Outra exclusão promovida em nome desse conceito de qualidade era o fato de que essa educação favorecia os meninos e discriminava as meninas aristocratas, como nos relata a professora Ana Maria Freire (1989).

Um aspecto que chama atenção na relação e controle do estado sobre a educação foi o fato de que nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul terem existido desde meados do século XIX significativo número de escolas evangélicas vinculadas à colônia alemã, as quais não eram reconhecidas pelas autoridades governamentais, entre outros motivos pelo fato da religião oficial do Brasil ser a católica e também porque não havia nenhuma instituição oficial para exercer controle sobre essas escolas, o que não se apresentava como problema para essas comunidades, que seguiam autônomas com sua língua, cultura e religião.

Essas escolas mantinham um elo tão forte com as origens, que desenvolviam todos os seus trabalhos em alemão, e a maioria sequer ensinava ou utilizava a língua portuguesa. Essa realidade escolar, também existia junto às colônias italianas dos estados do sul do Brasil.

Outro fato marcante é o de que essas escolas se caracterizavam efetivamente como escolas populares, mas com forte sentimento sectário e colonialista. Essas escolas eram gratuitas e suas despesas eram cobertas pelo governo alemão conforme relatório do ministério das relações exteriores da Alemanha (5)..

As escolas católicas e particulares atendiam às elites que podiam pagar. Eram escolas reconhecidas pelo governo central e estavam voltadas para a formação de pessoas que ocupariam os cargos de mando na sociedade. A qualidade dessas escolas era de formar as elites conforme os padrões europeus. É importante destacar que as escolas aceitas pelo poder público eram as de natureza estatal e as de confessionalidade católica (Azevedo, 1931 e Freire, 1989).

As restrições promovidas pela metrópole, pelo governo imperial e pela primeira república brasileira, à expansão e emancipação da educação, se refletem até nossa época no contexto das universidades brasileiras, ao ponto de Simon Schwartzman (1983) declarar que “até o início da década de 80, ainda não havia se consolidado a existência de uma Universidade Brasileira, pelo fato de que os propósitos, as intenções e a estrutura organizacional das inúmeras instituições que constituíam uma universidade e o ensino superior existente no Brasil, caminharem para rumos muito diferenciados” (p.29).

Na discussão sobre a identidade e qualidade da universidade brasileira, é importante destacar a ênfase dada pela literatura às universidades federais, e à falta de referências às universidades confessionais, que são sistematicamente ignoradas pelos autores e historiadores, apesar de muitas delas serem contemporâneas às primeiras universidades federais. Cabe destacar que essas instituições contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes segmentos do conhecimento, e com destaque para as ciências humanas.

Neste contexto as PUCs foram concebidas durante a década de 30 numa vertente de valorização do papel dos intelectuais, tendo a PUC-RJ sido fundada em 1940 reconhecida em 1946 e a PUC-SP reconhecida também em 1946. A PUC-RJ se mostrava empenhada com as ciências humanas, ao passo que a PUC-SP se voltava para a formação de profissionais para o “desenvolvimento”.

De acordo com Pe. Antoniazzi (1992:96) tudo leva a crer que a confessionalidade tenha ficado em plano secundário nessas universidades, que se dedicavam cada vez mais para a formação da elite cultural, acadêmica e profissional.

A maioria das universidades federais e confessionais se entregava à tarefa de fazer uma educação profissionalizante, que atendesse às necessidades do crescente parque industrial e dos serviços ligados ao gerenciamento, à saúde e à educação.

Novamente a escola é colocada a serviço dos poderosos para garantir a manutenção de duas classes, a dos trabalhadores obedientes e limitados e a dos dirigentes, sem autonomia. A meta pareceu ser a de produzir trabalhadores altamente qualificados

tecnicamente, mas incapazes de discutir as questões políticas, sociais e ambientais, inerentes à produção e ao mercado dos bens que geravam

Apesar desse dimensionamento a educação orquestrada, para promover treinamento e distanciamento do contexto, foi conduzido enquanto as forças repressoras se fizeram presentes, mas nos bastidores, a resistência formada por aqueles que buscam uma universidade voltada para os referenciais humanos e sociais mantinham viva a questão, como nos destaca Buffa em 1991, “os oprimidos foram silenciados, mas não perderam a voz tanto que, logo mais, voltarão a se fazer ouvir , cada vez mais fortemente (Buffa, 1991:146).

Hoje, em 1996, temos sinais dessa resistência através de diferentes e edificantes programas educacionais que se consolidam a cada dia, envolvendo mais educadores e influenciando a opinião pública que se mostra amadurecida e alertada para os jogos de interesse e para as dissimulações oficiais e autoritárias. Neste movimento se destacam muitas Universidades Confessionais.

O amadurecimento intelectual e político dos educadores e da população como um todo, instalou em muitas instituições estatais de educação superior, e também nas confessionais, a discussão e o desenvolvimento de postura pedagógico-didática apoiada na emancipação, na construção e na autonomia intelectual e cultural. Nessas universidades já se discute a formação dos indivíduos como seres integrantes e integrados ao contexto vital e se buscam princípios novos para a construção de sociedade mais adequada à vida e não apenas ao mercado. Como contraponto existem também aquelas universidades que surgiram e se mantêm como alternativa mercadológica, as quais se voltam apenas para si mesmas, podendo por isso amenizar a mobilização da juventude e promover alienação para as questões sociais. Esse grupo de universidades que agem dessa forma empresarial, mercadológica e exclusivista, constituído por instituições estatais, empresariais e também confessionais, têm sua qualidade aferida em função do cumprimento burocrático dos programas e das exigências legais em detrimento da emancipação social e da autonomia intelectual e cultural de seus alunos.

Este quadro não é reflexo apenas de um momento atual, mas é preocupação de longa data, junto aos educadores empenhados com um a educação transformadora e não a paliativos como disse o Prof. Anísio Teixeira durante a sessão de 7 de julho de 1952, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais do Brasil, ao debater o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira:

Refiro-me a ‘movimento de emancipação educativa’ e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como disciplinar a educação nacional, mas como promovê-la, como desencadear as forças necessárias para levar a efeito um ‘movimento’, a mobilização

geral de esforços e recursos para resolver o problema do direito dos direitos do brasileiro: o de se educar e ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade. A ênfase em movimento e não em disciplinações, marca ou deve marcar o espírito da nova lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar o que já existe como pensam alguns; mas, de criar, libertar, estimular, e encorajar a iniciativa - as iniciativas particulares municipais, estaduais e federais para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável se lançarem todas elas, com espírito de autonomia e senso de responsabilidade, à grande obra comum, dinamicamente unitária de educar (não de diplomar) os brasileiros (Teixeira, 1976:167)

É difícil de se acreditar, que depois de mais 40 anos, essas palavras ainda soam como utopia e alerta.

Neste ambiente, a cultura se forma a partir de múltiplos fatores e agentes interessados em impor à nossa sociedade valores e posturas para consolidar a cultura de mercado, do individualismo e da globalização. Os programas de avaliação poderão, neste contexto atuar como agentes para formular diagnósticos que favoreçam a implantação e o desenvolvimento de uma cultura da avaliação que viabilize a emancipação e o desenvolvimento da consciência política da comunidade acadêmica.

A discussão referente à Avaliação Institucional se caracteriza como uma cultura que se manifesta como “protesto do particular contra a imposição do geral” (Sobrinho, 1995) a qual pode se apresentar como uma demonstração de amadurecimento que evidencie a ruptura com a velha ordem, a qual que se pautava na distribuição de diplomas e desenvolvia avaliação que favorecia uns poucos e desqualificava os demais. Esse aspecto a meu ver deverá ser um referencial basilar para discutir a confessionalidade em Universidades Confessionais.

Essa cultura avaliativa vai além do que pode ser percebido através das modalidades sensoriais dos humanos. Ela considera as emoções, expectativas, dúvidas, ameaças, alegrias, tristezas, frustrações, medos, e demais sentimentos de quem a ela estiver vinculado, tanto como avaliado quanto como avaliador.

Essa cultura de avaliação, deve abranger a consistência da organização, das instalações, da gestão, da pesquisa e da pedagogia desenvolvidos em todas os seguimentos e estruturas da instituição. Os diagnósticos produzidos poderão dar consistência ao enfrentamento que vier a ocorrer, a fim de preservar a integridade e a continuidade da educação e dos programas e compromissos assumidos pela universidade enquanto instituição popular, política e comunitária.

Essa postura de enfrentamento pode ser uma alternativa importante para garantir que as instituições educacionais e confessionais se fortaleçam cada vez mais contra futuras intervenções, dos poderes centralizadores e despóticos, nos espaços histórica e politicamente ocupados pela educação, pelos educadores, pelos educandos e pela comuni-

dade a ela vinculada, através da cultura e do conhecimento, numa perspectiva ética e vital para a humanidade.

A Avaliação Institucional das Universidades surgiu no século passado na Inglaterra, como critério para a distribuição de recursos e privilégios entre as diferentes instituições existentes. Nos Estados Unidos da América foi institucionalizada no início deste século com a finalidade de credenciar cursos de nível superior. No Brasil, a primeira iniciativa de avaliação oficial envolvendo instituições educacionais universitárias brasileiras, pode ser atribuída à CAPES que utiliza programas de avaliação para acompanhar programas de pós-graduação que financia.

A primeira Avaliação do ensino superior ocorreu na Universidade de Brasília (UNB), com a participação da ANDES e da ABRUEM em 1986 que envolveu os cursos de graduação. Em 1988, uma avaliação que teve repercussão nacional foi a realizada pela Universidade de São Paulo (USP) durante a gestão do Prof. José Goldenberg, a qual causou muita polêmica e ocupou o noticiário dos principais órgãos da imprensa, pelo fato dela ter se baseado na investigação da produção dos seus docentes e por ter seus resultados apresentados através de uma lista em que os docentes da USP foram apresentados como produtivos ou como improdutivos.

Essa lista gerou muita discussão pelo fato de que a produção acadêmica não poderia se constituir em critério único e absoluto para avaliar a ação dos docentes nas universidades. A polêmica se ampliou na medida em que a metodologia não previa a discussão da qualidade dessa produção.

Em 1993, a USP assessorada pelo prof. inglês John Kelly da Universidade Southampton, fez nova Avaliação Institucional, com múltiplos enfoques que contribuíram para melhorar a credibilidade aos programas avaliativos, mas que gerou muita discussão pelo fato de se repetir a prática de distribuição dos recursos de forma proporcional ao resultado da avaliação do departamento em relação aos demais.

Essa metodologia de avaliação, apoiada em ranking para distribuição de verbas e recursos para os programas e departamentos, se apoia no modelo inglês de avaliação das instituições de ensino. Esse procedimento com clara inspiração neoliberal já deu significativas mostras de que é ineficaz para o desenvolvimento pedagógico-didático e educacional mesmo no âmbito da própria Grã-Bretanha.

Além da avaliação da UnB e da USP, várias foram as iniciativas que contribuíram para a diversificação da história da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Neste conjunto, cabe destaque para a avaliação institucional realizada pela

UNICAMP, a qual introduziu nova mentalidade nos encaminhamentos da avaliação das instituições educacionais. Essa iniciativa partiu da auto-avaliação da Instituição por seus alunos, professores e funcionários e terminou com a avaliação da Instituição por agentes externos (Dias Sobrinho, 1994).

À mesma época em que a UNICAMP desenvolvia sua Avaliação Institucional, outras instituições desenvolviam programas similares como a Universidade Federal do Paraná (UFP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) e a Universidade São Francisco, entre outras.

Atualmente pode-se dizer que no Brasil já existe um florescente acervo metodológico e conceitual relacionado com a avaliação institucional tanto em universidades particulares como nas comunitárias/confessionais e nas estatais.

Neste sentido, cabe destaque a conferência do Prof. José Dias Sobrinho em 9/10/95, em seminário de avaliação promovido pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), na qual destacou que a avaliação “deve se constituir em processo institucional, social e público, devendo ser reconhecido e aceito pelos elementos que estão sendo avaliados. Deve ter os critérios e objetivos discutidos com os pares e demais envolvidos e deve assumir postura de processo transinterativo”. Ainda segundo esse professor, a avaliação deve ter clara a “discussão de qual é o objeto a ser avaliado, sendo este entendido como determinada parte bem delimitada da universidade”.

Neste contexto, uma universidade ao preparar seus programas avaliativos, deve definir o suporte filosófico que deverá permear todo o processo e deve ter claro o sujeito e o objeto do programa avaliativo. Esse ponto deve se caracterizar como questão fundamental para o trânsito entre a objetividade e a subjetividade do programa avaliativo.

Os programas de avaliação podem ser analisados ainda, através de seu potencial para mobilizar a construção de programas e projetos pedagógicos. Esse destaque, pretende mostrar que através dos programas de avaliação, as propostas educacionais podem se tornar mais consistentes através da promoção de discussões entre os pares em torno da missão, estratégia, finalidade e objetivos da educação pretendida e da Universidade como instituição envolvida com a ampliação e promoção da cultura e dos conhecimentos.

A consciência sobre a importância da avaliação institucional das universidades tem se ampliado assim como sua credibilidade. Um referencial desse crescimento pode ser indicado pelo fato de que o projeto Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) proposto ao senado, pelo senador Cid Sabóia, contemplava a avaliação institucional no Parágrafo IX do Artigo 9 como processo que ampliaria a autonomia das

universidades. Muitas das sugestões, apresentadas para essa Lei, foram construídas a partir de intenso debate nos meios acadêmicos e universitários do país, contando inclusive com encaminhamentos muito bem fundamentados para uma educação participativa e democrática. (Saviani, 1990)

Esse projeto foi preterido em função de articulações muito bem encaminhadas, sendo substituído por um projeto de autoria do senador Darci Ribeiro, o qual frustrou toda a comunidade acadêmica e científica nacional pelo fato desse ter sido construído em gabinete, sem atender aos reclamos de toda a comunidade envolvida com a educação brasileira. No que diz respeito à Avaliação Institucional esse projeto em vias de ser aprovado, pode abrir a possibilidade de que sejam implantadas avaliações institucionais fragmentadas, autoritárias e caracterizadas por intenções punitivas e facilitadoras de interesses, muitas vezes escusos e contrários às intenções da comunidade acadêmica e da finalidade dessas instituições e desses serviços.

Em 1993 a questão da avaliação das universidades brasileiras ganhou destaque a nível nacional, quando o Prof. Murílio Hingel, na condição de ministro da Educação, durante o governo do Presidente da República Itamar Franco, considerou oportuno que o MEC desenvolvesse um programa que motivasse e estimulasse as Universidades Brasileiras a fazer sua auto-avaliação e que sofressem processo de avaliação por agentes externos. Com esse propósito criou em 26 de novembro de 1993 o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) com recursos oriundos do Banco Mundial. Esse programa se consolidou a partir do engajamento de diversas associações representativas das universidades, dos docentes e das mantenedoras, como ANDIFES, ABRUEM, dentre outras com as quais foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação formada por Reitores, pró-reitores e delegados, um comitê assessor, um Comitê técnico de consultores e mais um número considerável de consultores Ad Hoc para analisar e dar orientação às universidades incluídas no programa.

Em outubro de 1996 é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil a qual cria e regulamenta a avaliação das instituições educacionais, dando destaque à ação de comissões de especialistas como agentes de avaliação.

O PAIUB se consolidou a partir do propósito de desenvolver nas IES, avaliação institucional apoiada em princípios como: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; caráter de não punição e de não premiação; adesão voluntária; legitimidade técnica e continuidade. A dinâmica participativa e a transparência nas decisões são também dois referenciais que dão ao programa legitimidade e perfil democrático.

Outro referencial importante do PAIUB é o de promover diagnóstico institucional apoiado na auto-crítica, no auto-conhecimento, no restabelecimento de compromissos, no repensar dos objetivos, no estudo das propostas e no planejamento de mudanças para afirmar valores, considerando valor como processo dinâmico decidido democraticamente e de forma comprometida.

Esse programa visa também proporcionar o aumento da autonomia das universidades e pode representar significativo avanço para a melhoria da qualidade dos programas educacionais e em particular dos cursos de graduação.

A aceitação do PAIUB pela comunidade discente das universidades, como programa voltado para a melhoria da qualidade na educação, destaca-se pela referência a esse programa no documento publicado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) contra a medida Nacional de Avaliação das Universidades, conhecido como provão, o qual reconhece o PAIUB como instância legítima e capaz de promover avaliação institucional confiável, democrática e participativa. O PAIUB é citado pela UNE como exemplo de avaliação institucional, em seu manifesto de fevereiro de 1996 para mobilizar os estudantes contra a “Avaliação Nacional de Curso”, instalada pelo atual ministro da Educação e Desporto Paulo Renato de Souza apoiado na Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995 e na portaria ministerial sobre o exame nacional de curso (UNE, 1996).

A qualidade dos resultados atribuídos ao PAIUB o credencia a nosso ver, como uma alternativa confiável, apesar do pouco tempo de existência. Essa qualidade pode ser creditada em parte à natureza de sua dinâmica operacional, que se apoia basicamente no fato de se apresentar como recurso, que busca adesão voluntária das instituições e se manifesta operacionalmente como agente que promove fóruns, debates e atendimentos às instituições por especialistas, numa dinâmica de cooperação e desenvolvimento de acordo com as particularidades e necessidades de cada instituição. O PAIUB estimula a incorporação de auto-avaliação e avaliação externa nos programas de avaliação das universidades, animando a construção de programas de avaliação institucional, a partir de princípios de globalidade, entendidos como processo de múltiplas faces.

Ainda no Brasil, cabe destaque ao programa de interação “Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade”, desenvolvido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL), no sentido de promover permanente controle de qualidade dos cursos vinculados à produção industrial (CNI, 1992) e a dois importantes programas de Avaliação da Qualidade Acadêmica de terceiro grau, que são o exame imposto pela Ordem dos Advogados do Brasil a

todos os estudantes formados nos cursos de direito nas escolas brasileiras e a avaliação desenvolvida pela Associação Brasileira das Escolas de Medicina (ABEM). A avaliação dos cursos de medicina pela ABEM se mostra como importante e criativo programa para avaliar o ensino médico com o propósito de promover diagnósticos, que poderão proporcionar melhorias significativas na formação dos estudantes ao nível cognitivo, operacional e ético visando a melhoria da saúde na população brasileira. O mérito, a meu ver, desse programa está no fato de ter abandonado os reducionismos estatísticos e a utilização dos ranqueamentos classificatórios e por ter adotado postura que respeita cada escola de acordo com sua vocação e opção, promovendo um diagnóstico com relatório de recomendações para melhoria da qualidade de seus cursos.

Em dezembro de 1995 ocorreu em Recife um seminário internacional sobre Avaliação Institucional das Universidades, e neste evento os conferencistas internacionais declararam que o programa de avaliação Institucional Brasileiro, e em particular o PAIUB, se destaca no cenário mundial, pela autonomia que suas universidades têm para se avaliarem e pela pluralidade de iniciativas, procedimentos metodológicos e opções epistemológicas que são adotadas. Em coro, apelaram para que os brasileiros impeçam a oficialização da Avaliação Institucional das universidades brasileiras, pelo fato de que a autonomia possível no Brasil, pode gerar a pluralidade apresentada até aqui. A pluralidade favorece o crescimento e a emancipação da vida universitária como centro de autonomia e liberdade cognitiva, os quais correm risco de extinção se passarem a ficar sob a tutela governamental, a qual com certeza, imporá um padrão único para controlar as iniciativas fraudulentas, mas com certeza, extinguirá as iniciativas construtivas e inovadoras.

Desse encontro destacou-se o fato de que importantes relações de poder, interação e controlam os programas de avaliação das instituições educacionais em diferentes países tanto das Américas como da Europa.

Na Colômbia (6), desde 1975 as universidades são obrigadas pelo governo federal a realizarem auto-avaliação, para que tenham seu credenciamento renovado. O fato do governo colombiano exercer a “suprema inspeção e vigilância através da avaliação”, não contribuiu para que a avaliação fosse vista pela comunidade como algo que contribua para a qualidade e melhoria da educação.

No Canadá (7) dois programas merecem destaque: Um deles conduzido pelo Prof. Gilles Nadeau da Universidade de Moncton, caracterizado pela discussão e construção de consenso de indicadores de qualidade. Outro programa é o desenvolvido pelo governo federal (8) que é obrigatório para que recebam os recursos federais e tenham seu

credenciamento mantido.

No México (9) os programas de avaliação institucional são muito recentes e também sofrem importante controle governamental.

Em Cuba (10) o programa de avaliação institucional também é obrigatório e se realiza como avaliação qualitativa por comissão de visitantes formada por especialistas e por membros da comunidade; a avaliação não tem caráter de sanção ou de punição, mas visa identificar aspectos que poderão comprometer a qualidade futura da Universidade, desta forma é curioso destacar o critério utilizado para pontuar uma Instituição, o qual é expresso pela menor nota alcançada nos múltiplos itens investigados. A distribuição de recursos não depende dos resultados da Avaliação.

Na Holanda (11) a avaliação institucional incorpora alguns aspectos da ideologia da qualidade Total e se realiza através da cobrança de um relatório periódico e da visita de uma comissão de peritos.

Na Inglaterra (12) o programa de avaliação institucional é realizado através de auditoria que tem caráter de diagnóstico e orientação, e é realizado também por uma Comissão de Avaliação Institucional vinculada aos são órgãos governamentais responsáveis pela distribuição de recursos.

Em Portugal (13) a autonomia das Universidades portuguesas com relação à Gestão de Recursos também é muito restrita, apesar de gozarem de autonomia pedagógica e acadêmica. Quanto aos programas de avaliação institucional em Portugal, estes estão em fase de reformulação para se adaptarem às exigências da comunidade europeia.

Esse breve panorama mostra o quanto as Universidades estão subordinadas e controladas através dos programas de avaliação institucional, pelos poderes centrais o que pode mostrar a força política da avaliação, da educação e da universidade.

1.3 - O Problema

A avaliação institucional, diante das prerrogativas apresentadas na introdução deste trabalho, tem exigido, cada vez mais, atenção dos docentes e das pessoas encarregadas pela administração e pela dinâmica educativa desenvolvida nas universidades.

A mobilização a favor da Avaliação Institucional, além do desejo e necessidade de alcançar melhoria e qualidade nos cursos e programas de ensino, pesquisa e de extensão e pós-graduação, pode ser creditada à crescente cobrança por melhoria na qua-

lidade da educação, exercida tanto por alguns seguimentos da sociedade, quanto pelos meios formadores de opinião pública. É interessante destacar, ainda, que agências de fomento e diferentes setores organizados da sociedade esperam que a dinâmica avaliativa gere tensões, que promovam aprimoramento organizacional e acadêmico e forneçam dados que justifiquem investimentos e expectativas (PAIUB, 1994).

A questão da subjetividade e da objetividade, da cientificidade e da confessionalidade frente aos interesses e intenções dos diferentes atores, que atuam no cenário acadêmico, se constitui em um dos alvos dessa pesquisa, na medida em que se pretende destacar a participação e a interferência de suporte epistemológico que propicie o desenvolvimento de estratégias e estrutura avaliativa, que vá contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio da construção de opções pedagógico-didáticas e administrativas, adequadas e pertinentes.

Neste contexto, os programas de avaliação institucional têm importância ao indicar como é que o programa educacional está e qual é a motivação, interesse e possibilidade de serem executadas mudanças e transformações para a melhoria da qualidade nas Universidades Confessionais.

Para construir essa melhoria, é fundamental que sejam avaliados os projetos pedagógico, político e socio-educacional da Universidade, para analisar e investigar sua identidade utilizando, para isso, instrumentos e metodologias alicerçados em suporte epistemológico confiável e bem documentado, para a construção de diagnósticos que possibilitarão tomadas de decisão que promovam a melhoria esperada.

O problema que se pretende investigar, durante essa pesquisa, está vinculado à natureza do suporte filosófico-operacional da estrutura universitária e de seus programas de avaliação institucional. Pretende investigar também a consistência teórica com base epistemológica, adotada para consolidar os princípios educacionais, administrativos e sociais relevantes ao contexto ambiental e confessional em que estão inseridas e aos compromissos assumidos, por intermédio de seus propósitos e fundamentos.

A sistematização e a dinâmica reflexiva e crítica, proporcionada pela utilização de princípios e atributos nos programas de avaliação que permeiam confessionalidade e cientificidade na coleta dos dados e na formulação de diagnósticos, pode propiciar que sejam realizadas avaliações que determinarão alternativas para a melhoria da qualidade institucional. A análise dos dados e a construção de diagnósticos, formulados à luz dos valores e da identidade institucional, pode contribuir para a construção da qualidade desejada e para o aprimoramento da natureza e da complexidade da missão e dos propósitos

institucionais.

É importante destacar que, numa pesquisa dessa natureza, existe natural expectativa diante de questões presentes no cotidiano universitário e educacional. Essas questões podem se ampliar sempre que forem discutidas, em vez de se transformarem em respostas. Dessas questões, para as quais, felizmente, ainda não existem respostas definitivas, deve-se estimular a disposição para discuti-las e, nesse sentido, destaco as seguintes questões: Por quê e como avaliar; Por quem seremos avaliados; Por onde iniciaremos a avaliação; Quais serão as regras para conduzir as avaliações; Qual é a dimensão da avaliação pretendida; Qual é a dimensão do diagnóstico desejado; e, ainda, qual é a relação entre avaliação, diagnóstico e ação transformadora, numa perspectiva de educação em cursos de graduação universitária?

A referência a essas questões dá pequena mostra das dificuldades e abrangência das atividades de avaliação das instituições educacionais e, para tanto, a discussão epistemológica pode ser vista como atributo essencial e indispensável para a compreensão da Universidade e para motivar e organizar transformações.

Os programas de avaliação das instituições educacionais e universitárias podem se caracterizar como importante agente de interação com as atividades de planejamento educacional e de gerenciamento de recursos e instalações. Em função dessa característica, considera-se relevante construir suporte epistemológico que possibilite discussões envolvendo interações entre a identidade dos propósitos para a ação acadêmica e educacional e as relações da Universidade com o meio externo, a fim de possibilitar aprimoramento das decisões administrativas e fundamentação da complexidade acadêmica, administrativa e social.

Como o público alvo e o objeto de trabalho dessa investigação é a Universidade Confessional, será dado destaque para a interação entre a cientificidade e a confessionalidade nos instrumentos e na metodologia da avaliação institucional, a fim de viabilizar a identificação e a discussão dos princípios confessionais nas atividades acadêmicas, administrativas e comunitárias e na natureza ética das interações da confessionalidade com seus projetos educacionais, políticos e sociais.

1.4 - Justificativa

O presente trabalho se mostra atual e necessário, diante das transformações,

que ocorrem no meio universitário e acadêmico. Estudar os processos e a natureza das avaliações, é uma forma de contribuir com dados e argumentos confiáveis, que poderão dar consistência e suporte às discussões, planejamentos e projetos institucionais e educacionais.

As transformações e dinamismo, que participam na construção do contexto universitário, devem se apresentar com significado e pertinência frente às exigências de atualização das Instituições de Ensino Superior (IES). Esses agentes educacionais e culturais, integrados na sociedade, atuam como fórum da cultura e do conhecimento e podem ser apresentados como elementos que promovem a qualidade social, na medida em que estão sintonizados com a demanda dos meios de produção, do contexto cultural, dos compromissos institucionais e das interações advindas da realidade complexa, apresentada pelas interações afetivas, econômicas e políticas, próprias dos meios e seguimentos com os quais interage.

Os interlocutores, nessa discussão, são os pares de diferentes universidades, os docentes, os discentes, o pessoal de apoio e da administração de cada uma das instituições e todos os seguimentos da sociedade que alimentam alguma relação ou expectativa com a Universidade, daí a necessidade de se avaliar suas ações, propósitos e realizações.

Na medida em que a universidade amplia suas relações com a comunidade e com a sociedade ela passa a receber maior controle das pessoas a ela vinculadas fazendo questão de interagir e acompanhar o destino, dado ao dinheiro que aplica para manter as instituições educacionais e os programas culturais promovidos tanto pelas IES de natureza estatal quanto pelas de natureza privada.

Esse interlocutores, quando na condição de alunos, ao questionar a importância, a atualidade e o significado dos programas promovidos pelas universidades, se prepara para interagir de forma ativa e com qualidade junto à sociedade.

Nessa interação do público contribuinte com as universidades, os programas de avaliação assumem cada dia maior importância, na medida em que atuam como agentes que contribuem para o amadurecimento da capacidade analítica, crítica e reflexiva da população envolvida.(14)

A vivência do autor deste trabalho, frente ao programa de Avaliação Institucional da Universidade São Francisco(15), teve grande influência na escolha desse tema na medida em que necessitava de argumentos que possibilitassem o desenvolvimento de cultura de Avaliação Institucional, na qual estivesse inserida a dimensão de profissionalidade que norteia a missão, os propósitos e a identidade franciscana dessa Universidade.

Outro agente motivador, para o tema desse trabalho, foi o desejo de transcender o senso comum dos programas de avaliação institucional, em que ocorre, muitas vezes, escores classificatórios que servirão para justificar e apoiar a distribuição de recursos e a premiação ou a punição dos indivíduos avaliados. O autor questiona os argumentos e procedimentos classificatórios, apoiados em escores e em dados apenas quantitativos, pelo fato deles poderem estar carregados de argumentos e intenções ideológicas, personalistas ou oportunas e necessárias para apoiar determinada intenção ou desejo institucional ou ainda para ficar de acordo com os interesses de quem detém o poder de avaliar ou de solicitar e encomendar a avaliação.

Superar a dimensão descritiva e instrumental e os envolvimento pessoais, presentes em muitos programas de avaliação, significa transformar a avaliação em algo que transcenda a obediência formal a alguma exigência de órgão de fomento ou da própria estrutura da instituição e passa a se apresentar como celeiro de dados e argumentos, para fundamentar as discussões referentes às políticas institucionais e às suas relações com o público a que atende.

O desenvolvimento de referenciais para avaliar e discutir a natureza administrativa e os princípios sobre os quais se consolida a vida acadêmica das universidades exige, diante de seu alcance e de sua posição junto à sociedade, um suporte e uma estrutura que transcendam as questões metodológicas e instrumentais. A avaliação institucional, neste contexto, deverá superar a dimensão pragmática e classificatória, devendo contar com suporte e estrutura epistemológica, que atenda, entre outros aspectos, à natureza de grande complexidade (16), na qual, o mundo acadêmico e o educacional estão imersos (Abreu, 1995).

Entendemos que a dimensão epistemológica deva estar inserida na opção conceitual e na definição de ação e atuação adotados pela instituição, devendo, por isso, ser utilizada como elemento constitutivo de roteiro para a discussão em torno da construção de modelo operacional e teórico, bem como do instrumental necessário para promover avaliação dessas instituições.

Nessa investigação, a questão da confessionalidade foi incluída como uma forma de possibilitar a discussão acadêmica diante do desafio constituído pela interação da cientificidade e da confessionalidade, na construção da identidade institucional, tanto em nível administrativo, quanto em nível educacional, frente à particularidade e singularidade manifestos pela natureza dos conhecimentos e pelas atividades promovidas pelas instituições educacionais, que se apoiam em princípios e fundamentos de alguma organi-

zação religiosa.

A inserção da confessionalidade nessa investigação, traz também um importante elemento de complexificação, pois trata de buscar um elo entre a objetividade da academia com a subjetividade da confessionalidade, considerando a expectativa histórica e política dessa identidade junto ao público e à sociedade, na qual está inserida a instituição.

Com essas colocações, pretende-se que fique clara a complexidade dessas interações no sentido de possibilitar valorização e aprimoramento da discussão acadêmica, a fim de que as instituições educacionais atuem de forma mais fundamentada e objetiva, no que se refere aos seus planejamentos e às tomadas de decisão, necessárias à atualização e ao aprimoramento das universidades diante do que delas é esperado e do que elas se destinam e se propõem.

1.5 - Objetivos

De acordo com o que está indicado na Apresentação, no Problema e na Justificativa, esta pesquisa, pretende:

- 1- Construir suporte teórico que apresente as interações existentes entre epistemologia, qualidade, política e ética no contexto da Avaliação Institucional.
- 2- Desenvolver quadro paradigmático de natureza dinâmica e pluralista que viabilize análise da abrangência de referenciais sociológicos (objetividade, subjetividade, manutenção e transformação) e opções filosóficas (positivismo, fenomenologia, materialismo histórico e humanismo radical associado com a teoria crítica e a filosofia da libertação) no contexto da proposta acadêmica, administrativa e social das Universidades Confessionais e de seus programas de avaliação institucional.
- 3- Construção de metodologia e instrumental apoiado no quadro paradigmático para investigar a identidade sociológica e filosófica dos princípios e ações acadêmicas, administrativas e sociais, numa perspectiva que viabilize a análise da confessionalidade no cotidiano da Universidade Confessional.

1.6 - Organização da Pesquisa

A apresentação desta pesquisa está organizada em cinco capítulos tendo

cada um deles a seguinte abrangência:

Nesse primeiro capítulo como vimos, é feita a apresentação do problema e do cenário no qual ele se insere.

No segundo capítulo está descrito o instrumental e a metodologia utilizados para a coleta dos dados e a descrição do potencial de diagnóstico que ele possui, para avaliar a identidade institucional, educacional e confessional da Universidade.

No terceiro capítulo apresenta-se o suporte teórico que fundamenta a relação entre Epistemologia e Avaliação das Instituições Educacionais, considerando a dimensão caótica, complexa e quântica dessa atividade acadêmica, para possibilitar a construção do quadro paradigmático a que se refere o objetivo 2 dessa pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a discussão referente à ética e à confessionalidade no contexto das avaliações institucionais da Universidades Confessionais.

No quinto capítulo, está apresentada a discussão gerada em torno dos dados coletados, em aplicação simulada, para facilitar a utilização e aplicação do instrumental da metodologia proposta.

No sexto capítulo, são apresentados alguns aspectos a título de conclusão e as recomendações e sugestões que, segundo o autor, deverão anteceder ou acompanhar a avaliação que esta pesquisa propõe.

NOTAS - 1

- (1) *Texto de autor e referência primária desconhecida, que foi utilizado pela professora Terezinha Rios em palestra proferida na Universidade São Francisco em 7/12/96.*
- (2) *Conferência proferida durante o Fórum de Estudos Avançados sobre o terceiro Mundo - 1995, promovido pela Universidade São Francisco em Bragança Paulista, SP, no dia 28 de abril de 1995, pelo prof. Ladislav Dowbor.*
- (3) *Citação destacada de texto mimeografado de autoria de Luis Enrique Orozco Silva, Diretor do Centro de Investigación en Educación Superior y Director del Magister en Dirección Universitaria en el Universidad de los Andes.*
- (4) *Atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro*
- (5) *O Prof. Pastor Dr. Lauri Wirht, docente no Instituto Ecumenico de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior em São Bernardo do Campo possui cópia dos relatórios do ministério das relações exteriores da Alemanha de 1860 a 1913, onde estão descritos os gastos e propósitos com a educação os alemães que se deslocaram para o Brasil.*
- (6) *As informações referentes à avaliação das Universidades na Colômbia, são oriundas das anotações realizadas durante a palestra do Prof. Dr. Galo Burbano López, Diretor Ejecutivo de la Asociacion Colombiana de Universidades -ASCUN- e foram coletadas do "paper" distribuído durante o Seminário*

- (7) *Palestra proferida pelo Prof. Dr. Gilles G. Nadeau, na Conferencia Internacional de Qualidade na Educação Superior, realizado na PUC do Paraná em Curitiba de 12 a 16 de março de 1993, promovido pela ABECAN.*
- (8) *As informações referentes à avaliação na provincia de Ontário, são oriundas das anotações realizadas durante a palestra do Prof. Dr. Barry Mc Pherson da Wilfrid Laurier University e membro de comitê de avaliação institucional e foram coletadas do "paper" distribuído durante o Seminário Internacional de Avaliação promovido pelo CRUB em Recife, de 13 a 15 de dezembro de 1995*
- (9) *Este país foi representado em Recife, no Seminário Internacional de Avaliação pelo Prof. Dr. Antônio Gago, que é o Secretário Geral do Centro Nacional de Avaliação do México.*
- (10) *Esse país no Seminário de Recife foi representado pelo prof. Dr. Arturo S. Bada González, Vice-Reitor do Instituto Superior Politécnico José A. Echeveria.*
- (11) *A descrição do sistema de Avaliação Institucional desenvolvido na Holanda se apoiou nas informações fornecidas pela palestra do Prof. Dr. Ton I. Vroeijsstijn, que é o chefe da Divisão da Avaliação de Qualidade da Associação das Universidades dos Países Baixos (VSNU), proferida durante o Seminário Internacional de Avaliação realizado em dezembro de 1996 em Recife.*
- (12) *Este país foi representado no Seminário Internacional sobre Avaliação Institucional pelo Prof. Dr. Graham Chesters da University of Hull.*
- (13) *O Prof. Dr. Alberto Amaral, Reitor da Universidade do Porto é o autor do paper apresentado no Seminário Internacional de Avaliação Institucional de Recife.*
- (14) *Conforme palavras do Prof. Dr. Barry McPherson da Wilfrid Laurier University, em conferência proferida no Seminário Internacional de Avaliação promovido pelo CRUB, em Recife de 13 a 15/12/1995 sobre a interferência da comunidade nos programas acadêmicos canadenses.*
- (15) *Universidade São Francisco com sede em Bragança Paulista e câmpus em Itatiba e São Paulo, abriga em torno de 11.000 alunos regulares de graduação e 1.000 alunos dos cursos de pós-graduação de stricto e lato sensu e com, aproximadamente, 800 professores para atender às necessidades dos 28 cursos de graduação e do programa de extensão e pós-graduação.
É uma Universidade sob direção e condução franciscana e confessionalidade católica, tendo se transformado em Universidade em 1986.
O autor deste trabalho é professor de didática da USF desde 1990. Em 1992 iniciou seus trabalhos junto ao departamento de avaliação do qual é chefe. Em 1993 coordenou uma Avaliação de rastreamento preliminar para iniciar o programa de avaliação institucional para fundamentar as pesquisas para a construção do Projeto Sócio Educacional da USF e do Projeto Pedagógico. Em 1994, 1995 e em 1996 coordenou e desenvolveu a avaliação dos docentes da USF pelos alunos e em 1995 coordenou também a avaliação da USF pelos seus ex-alunos. Em 1994 o Programa de Avaliação Institucional da USF passou a figurar entre as instituições integradas ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em 1997 serão realizadas a avaliação dos docentes pelos discentes e dos discentes pelos docentes e será iniciada a avaliação da administração e dos serviços da USF e as demais etapas da avaliação interna e externa, conforme o programa enviado ao PAIUB.*
- (16) *No terceiro capítulo destacamos a complexidade e o caos no contexto da Avaliação Institucional.*

CAPÍTULO 2

MÉTODO DA PESQUISA

2.1 - Natureza da Investigação

De acordo com os objetivos desta pesquisa, centramos nossa atenção na interação dos princípios da avaliação institucional com os referenciais da confessionalidade assumida pelas Universidades Confessionais numa dimensão dos pressupostos epistemológicos que podem estruturar e dimensionar os programas educacionais..

Essa investigação se faz relevante pela contribuição teórica que pode oferecer à discussão acadêmica e pelo encaminhamento de resposta que poderá desenvolver para as questões já referidas como: Por quê e como avaliar uma instituição universitária e confessional? Qual o perfil dos avaliadores? O que será avaliado? Quais serão as regras para conduzir as avaliações? Qual é a dimensão da avaliação pretendida? Qual é a dimensão do diagnóstico desejado? Essas questões serão o fio condutor de toda a construção teórica dessa pesquisa.

A construção de suporte teórico, para a avaliação institucional, alavancado na epistemologia, também ocupa lugar central nessa investigação ao promover a interação entre a pluralidade conceitual que caracteriza o universo objetivo da discussão epistemológica e a subjetividade inerente às avaliações. A dialética entre objetividade e subjetividade e entre conservação/manutenção e transformação, será uma constante nessa pesquisa.

A discussão do suporte epistemológico dos programas de Avaliação Institucional das IES, ao apresentar a dimensão política e ideológica, inerente a esses programas, poderá contribuir para aprofundar as discussões referentes à suposta neutralidade dos programas de avaliação.

Somamos a confessionalidade a todos esses pressupostos com o propósito de estudar esse elemento institucional, como agente que especifica e particulariza um conjunto de instituições dentre as demais. Essa inclusão foi motivada, entre outros aspectos, pela freqüente pergunta nos meios acadêmicos, sobre o nível da interferência da confessionalidade, na estruturação institucional-acadêmica e na caracterização educacional das Universidades Confessionais.

A pesquisa em torno dessa questão poderá contribuir, sobremaneira, para facilitar a inserção e a interação das universidades confessionais com as demais instituições educacionais de ensino superior e de pesquisa que atuam no Brasil.

O fato da confessionalidade ser um aspecto pouco considerado na escolha dos alunos por uma Universidade que seja confessional(1), também foi um agente motivador da pesquisa e para tal se procurou um encaminhamento de discussão.

No contexto da subjetividade inerente às avaliações e à educação, nesta pesquisa pretendeu-se colocar a subjetividade como foco do estudo para que esta deixe de ser ignorada tanto pelos avaliadores quanto pelos educadores e para contribuir para que ela deixe de ser encoberta por tabelas classificatórias e estatísticas e passe a ser assumida e encarada como mais um agente de complexificação das avaliações.

A pesquisa ocorreu em 4 momentos. O primeiro foi o da construção da relação entre epistemologia e avaliação institucional. O segundo foi o desenvolvimento de um quadro paradigmático que possibilitou a análise de relações sociológicas e de posições filosóficas no contexto das Universidades. O terceiro se constituiu na construção de um instrumento para possibilitar a análise da identidade das interações existentes na Universidade. O quarto momento foi a construção de uma proposta de ação a partir dos dados e dos diagnósticos levantados no que se referem à confessionalidade.

O capítulo 3 comporta o primeiro e segundo destes quatro momentos e nele está descrita a construção da relação entre epistemologia e avaliação institucional, cabendo destacar a discussão sobre o conceito de qualidade na educação e em particular nas instituições confessionais, sobre a dimensão política das avaliações e sobre a decodificação da inevitável relação da avaliação institucional com as Teorias do Caos, da Complexidade e dos Quanta.

Ainda no capítulo 3, se deu a construção do quadro paradigmático Camilo/Jacob com o qual se buscou a viabilização da análise das interações existentes entre aspectos sociológicos (Manutenção X Transformação e Sujeito X Objeto) e posições filosóficas (Positivismo, Fenomenologia, Materialismo Histórico e Humanismo Radical somado à Teoria Crítica e à Filosofia da Libertação), no contexto da educação, da confessionalidade e da avaliação institucional.

A discussão referente aos resultados e encaminhamentos da análise dos dados através do quadro Camilo/Jacob se apoiou no texto apresentado no capítulo 4 que aborda a relação existente entre avaliação e ética, qualidade e ética e confessionalidade e ética.

O capítulo 5, aborda o terceiro momento citado, o qual se refere à construção, à aplicação experimental e à discussão do instrumental. Ainda nesse capítulo é apresentada a discussão das estratégias adotadas para a avaliação da confessionalidade nas Universidades Confessionais.

O capítulo 6 aborda o quarto momento, com a discussão dos resultados.

2.2 - A construção da metodologia e do instrumento alvo dessa pesquisa

Apesar dessa pesquisa se caracterizar mais como construção de um referencial teórico, também se desenvolveu um instrumento e uma metodologia para investigar a identidade das interações existentes na Universidade. Esse instrumento e sua metodologia estão incluídos neste documento no Anexo 2 e 3 e é discutido no capítulo 5.

A metodologia se desenvolveu em dois momentos, o primeiro voltado para a construção teórica da epistemologia e a avaliação. O segundo momento se caracteriza pela construção de um instrumento para coleta de dados que possibilite identificar a natureza e os propósitos institucionais e o que de fato ocorre no dia a dia da universidade. Esse instrumento é formado por 25 indicadores representativos da natureza das interações acadêmicas, administrativas e sociais na Universidade. Os 25 indicadores vêm acompanhados de quatro itens representativos da rotina institucional, sendo cada qual, representativo de uma das quatro tendências apresentadas no quadro paradigmático Camilo/Jacob descrito e apresentado no capítulo 3 deste trabalho...

O indicador 1, apresentado a seguir como exemplo, mostra o enunciado de um dos indicadores e seus respectivos itens. Os demais indicadores sem os respectivos itens estão apresentados a seguir, para mostrar a abrangência do instrumento proposto.

- 1- A sua Universidade apresenta-se à comunidade através ...
 - a) de aspectos valorizados pelo público externo e interno;
 - b) da divulgação de imagem e identidade adequadamente construída;
 - c) de aspectos materiais e projetos acadêmicos que geram produção e ação comprometidas com os relacionamentos sociais;
 - d) de aspectos que valorizam o humano como referencial maior da instituição.
- 2- A sua Universidade promove a melhoria acadêmica e administrativa por meio...
- 3- As interações existentes na sua Universidade se apresentam como...
- 4- Na sua Universidade o aprimoramento cultural se apresenta como...
- 5- Na sua Universidade a ação acadêmico-institucional se manifesta como...
- 6- Na sua Universidade a autonomia da comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários) se constrói a partir de...
- 7- Na sua Universidade a operacionalização da missão incorpora compromissos de...
- 8- A proposta educacional da sua Universidade se manifesta como...
- 9- As relações de poder na sua Universidade se apoiam em...
- 10- A sua Universidade promove o desenvolvimento da cientificidade por meio...

- 11- A solidariedade se manifesta na sua Universidade como...
- 12- Os processos decisórios na sua Universidade incorporam...
- 13- Os compromissos sociais assumidos pela sua Universidade e a comunidade externa se manifestam como...
- 14- A sua Universidade lida com a cultura de mercado adotando...
- 15- A sua Universidade e o tratamento dispensado às crises internas se caracteriza...
- 16- A sua Universidade, diante da competitividade econômica e social, atua como...
- 17- A sua Universidade diante das relações de custo/benefício prioriza...
- 18- O desenvolvimento do senso crítico da comunidade na sua Universidade, se faz através de...
- 19- A sua Universidade lida com as propostas da sociedade de consumo como...
- 20- Na sua Universidade a ousadia e a agressividade (*que não é violência*), são tratados como...
- 21- Na sua Universidade, os referenciais éticos são considerados como...
- 22- O impacto da sua Universidade junto à sociedade, se mostra por meio de...
- 23- A construção da qualidade na sua Universidade, se apoia em valores que...
- 24- Na sua Universidade, as disciplinas de formação humanística são consideradas como...
- 25- Na sua Universidade a construção intelectual se apresenta como...

Os quatro itens (atitudes) que acompanham cada um dos 25 indicadores, representam cada um, um dos referenciais filosóficos adotados no quadro Camilo/Jacob descrito no capítulo 3 desse trabalho (p. 99 a 114).

Assim existe um item correspondente a uma atitude influenciada pelo positivismo, outro se apresenta como representativo de postura caracterizada pelo fenomenologia, outro se apresenta como atitude contemplada pelo materialismo histórico, e outro ainda, expressa atitudes influenciadas pelo humanismo radical, pela teoria crítica e pela filosofia da libertação.

Cada um desses itens foi avaliado quanto à sua presença no contexto apresentado pelo indicador, considerando uma escala que varia de zero (ausente) a três (muito presente).

Os resultados são apresentados sobre as ordenadas do esquema paradigmático Camilo/Jacob de tal forma que mapeiem a identidade e a abrangência filosófico/social/organizacional das ações representadas nos itens representativos do contexto da universidade avaliada.

Com esse quadro se faz a análise das interações da identidade da universidade no seu contexto educacional administrativo e social e nos programas de avaliação da Universidade.

Os dados coletados foram tabulados de acordo com a função do avaliador na universidade e de acordo com a natureza dos indicadores. Com esses dados e suas representações são produzidos relatórios que são enviados para que os setores gestores da dinâmica acadêmica e confessional da instituição para que os debatam e os utilizem para promover mudanças ou para consolidar posturas consideradas adequadas.

O relatório enviado para análise possui todos os 25 indicadores e seus respectivos itens estão ordenados de tal forma que o item “a” corresponda sempre ao posi-

tivismo, o item “b” corresponda à fenomenologia, o item colocado na posição “c” corresponda a uma atitude inspirada no materialismo histórico e o item colocado na posição “d” corresponda a atitudes típicas do humanismo radical, da filosofia da libertação e da teoria crítica, diferente do instrumento 1 onde os itens foram colocados de forma aleatória.

Esses instrumentos e a apresentação dos dados coletados em aplicação experimental estão descritos no capítulo 5.

O referido instrumento foi validado por equipe de três especialistas, para que verificassem a pertinência das alternativas com os referenciais filosóficos adotados no quadro Camilo/Jacob, construído como proposta epistemológica para as avaliações institucionais.

A validação foi realizada através do julgamento efetuado por um doutor em educação, um doutor em filosofia e teologia, e por um doutorando em filosofia da educação (2).

As opiniões de todos os juizes foram consideradas para alterar o instrumento piloto que lhes foi apresentado. Com esse conjunto de observação, o instrumento foi reescrito buscando o consenso entre os diferentes julgamentos emitidos. O instrumento modificado foi então apresentado novamente, para a análise das alterações e, em seguida, aprovado com pequenas recomendações.

Com essa metodologia, pretendeu-se identificar a abrangência e a fundamentação dos compromissos assumidos pela instituição no que se refere aos princípios particulares de sua confessionalidade e em sua inserção nos projetos educacionais e institucionais em nível acadêmico e administrativo.

2.3 - A aplicação desse instrumento

O fato dessa avaliação implicar no envolvimento de todos os segmentos das universidades, nos fez optar pela aplicação experimental com professores vinculados a universidades confessionais cujos nomes declino de citar, para preservar imagem e nome.

Nessa aplicação experimental o grupo envolvido foi de 35 pessoas atuantes com horário integral em universidades confessionais.

Essas 35 pessoas, todos docentes com pequena carga horária de docência mas contratados por horário integral, constituíram três grupos distintos entre si, ou seja,

docentes vinculados apenas com as atividades acadêmicas, docentes vinculados aos setores administrativos e docentes vinculados à organização acadêmica da universidade.

2.4 - O Tratamento dos Dados Coletados na Aplicação Experimental

O tratamento dos dados foi realizado com auxílio da planilha Excel, para nos fornecer os totais de pontos obtidos pelos indicadores e seus respectivos itens, com os quais foram montados diferentes quadros para demonstrar :

- frequência simples dos dados coletados;
- totalização dos pontos e a média obtida pelos indicadores e seus respectivos itens
- identificação dos quatro indicadores com maior pontuação média
- identificação dos quatro indicadores com menor pontuação média
- identificação dos quatro itens com maior pontuação média
- identificação dos quatro itens com menor pontuação média
- total de pontos obtidos pelos itens de cada um dos indicadores
- somatório de pontos obtidos pelos 25 indicadores de acordo com as opções a, b, c, e d representativas dos quatro quadrantes do esquema Camilo/Jacob
- totais atribuídos por conjunto de indicadores conforme sua identidade conceitual

Os questionários foram tabulados considerando quatro conjuntos de avaliadores:

- docentes apenas com ação acadêmica
- docentes com ação administrativa
- docentes com atuação acadêmico-administrativa

Os dados referentes aos 3 grupos de avaliadores, foram apresentados no quadro Camilo/Jacob para possibilitar a visualização das diferenças existentes entre os três grupos e do conjunto de marcações obtidos com todos os entrevistados.

As 25 questões, do questionário também foram tabuladas de forma diferenciada, considerando 5 categorias com as seguintes características:

- 1 - Universidade - Sociedade e Mercado
- 2 - Universidade - Educação/Formação e Cultura
- 3 - Universidade - Organização Acadêmico-Administrativa
- 4 - Universidade - Identidade Institucional e Ética
- 5 - Universidade - Poder, Gestão e Autonomia

Os dados referentes às questões incluídas em cada uma dessas categorias foram agrupados e representados no quadro Camilo/Jacob para demonstrar o perfil positivista, fenomenológico, materialista-histórico e da teoria crítica e da filosofia da libertação representados como sendo o humanismo radical de cada um dos conjuntos de questões das 5 categorias, o que indicou como os aspectos geradores das categorias estão pre-

sentes na universidade.

Para manter coerência com o texto do capítulo 3 e 4, utilizamos apenas os dados com cálculos de percentuais e de médias sem fazer nenhum outro tratamento estatístico ou gráfico demonstrativo de abrangência ou tendência. A representação gráfica ocorreu apenas na representação sobre o quadro Camilo/Jacob.

Consideramos interessante que a comissão de discussão dos dados da avaliação utilize a metodologia conhecida como *Closter Analysis* para identificar redundâncias e aspectos que possam ser considerados relevantes.

Notas - 2

(1) *Na caracterização dos alunos avaliadores dos seus docentes realizada durante a Avaliação dos Docentes da USF em 1994, 1995 e 1996 e em avaliação similar aplicada na Universidade católica de Brasília (UCB) em 1996, a questão sobre o que motivou a escolha da USF e da UCB como instituição para a realização do curso superior, o item que indica o fato dela ser católica (UCB) e franciscana (USF), foi o menos escolhido dentre os cinco apresentados recebendo apenas 2% , 2% e 3% das respostas em 1994, 1995 e em 1996 respectivamente na UCB essa item obteve também 2% das respostas. O referido item mostrou que o fato dela ser católica e franciscana pouco influenciou na escolha do aluno pela universidade onde faria seu curso superior (USF 1994, USF 1995, USF 1995 e UCB 1996).*

(2) *Os juizes que participaram do julgamento do instrumento de avaliação produto desta pesquisa foram os professores:*

- Alberto Moreira

- Marcos Freitas

- Roberta Gurgel Azzi

Além desses professores deixo de citar o nome de 22 professores da USF que responderam ao protótipo do instrumento para uma primeira aplicação da metodologia e discussão da qualidade dos indicadores e de seus respectivos itens..

CAPÍTULO 3

EPISTEMOLOGIA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

3.1 - A Dimensão Política da Avaliação Institucional

O panorama, traçado no item 1.2 do capítulo 1 deste trabalho, pontua a trajetória das universidades brasileiras e de seus programas de avaliação institucional. Neste item faz-se também alusão aos programas de avaliação institucional de universidades localizadas em outros países. Nele pode-se perceber que as universidades nacionais e internacionais têm avaliações institucionais em que prevalece dinâmica metodológica com procedimentos que se caracterizam pela natureza conservadora e pela afinidade com o contexto ao qual servem e no qual se sustentam.

A postura conservadora de muitas universidades, construída por meio de uma história de obediência aos interesses dos governantes e do sistema vigente, bem como de seus projetos educacionais de orientação conservadora e de seus programas de avaliação institucional de natureza quantitativa, possibilita a compreensão do fato de elas, atualmente, estarem mais aliadas à lógica do mercado e às dinâmicas de produção de massa do que a uma opção humanista na radicalidade proposta pela teoria crítica e pelo humanismo radical.

Por meio dos Programas de Avaliação Institucional das universidades de diferentes países pode-se perceber, também, que essa relação com o mercado se manifesta com maior ênfase do que com o humanismo radical, tanto em nível administrativo quanto acadêmico, sendo que muitas dessas universidades ostentam programas de administração e de avaliação apoiados nos Programas de Qualidade Total (PQT), desenvolvidos para garantir maior produtividade nas indústrias e nas empresas prestadoras de serviços. Em muitas universidades esses programas foram adotados para agilizar seus processos administrativos e em outras essa metodologia interfere tanto no administrativo quanto no acadêmico. Nesse sentido é importante citar que em alguns países essa postura é gerenciada com a tutela de órgãos governamentais e mesmo por associações que agregam várias dessas instituições de natureza privada direcionando os PQT tanto para a administração quanto para as ações acadêmicas e educacionais. Essa dinâmica, além das universidades, atinge também a educação fundamental e média.

Além desses agentes, os PQT contam com parceiros do porte de corporações financeiras transnacionais como o FMI, o BIRD e o Banco Mundial e, de certa forma, com os conglomerados da comunicação e da informação como a IBM, a Motorola, a Microsoft, as redes televisivas via satélite e até certo ponto também com a Internet.

Em nível nacional pode-se destacar a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) que mantém o Instituto Euvaldo Logi (IEL), com a atribuição fundamental de desenvolver um programa denominado originalmente como “Pedagogia da Qualidade” com o propósito de difundir essa metodologia nos programas educativos que são oferecidos pelas empresas. Além do IEL, o SESI, o SESC, o SENAI, a Fundação Bradesco e o IBRACS, são instituições que investem nos PQT para promover a melhoria que consideram importante na educação brasileira.

Um fato que merece destaque é o de que muitos organismos oficiais, vinculados a diferentes ministérios do governo federal e a secretarias de alguns estados e municípios brasileiros também se colocaram como porta-vozes desse programa. Esses organismos oficiais, por meio de diferentes recursos, interferem nos processos decisórios mediante a utilização da legislação, e exercem influência junto ao sistema educacional privado e estatal, pelo fato de desejarem e/ou acreditarem, que se determinada “qualidade” for alcançada na educação, ela se refletirá de forma adequada para atender à demanda e às necessidades do mercado, tanto na produção quanto nos serviços, além de possibilitar a solução de problemas que envolvem a população que a eles está vinculada.

Nessa dinâmica, a avaliação da produtividade e da eficiência das instituições educacionais ocorre de acordo com interesses considerados necessários e adequados por aqueles que são detentores do poder, se apresentando como atividade que interessa sobretudo às lideranças empresariais, e aos grupos que buscam a vinculação dos interesses e procedimentos das universidades brasileiras aos propósitos liberais de condicionar a educação ao sistema produtivo.

Segundo Sguissardi (1994), os programas direcionados para a busca de autonomia de muitas universidades podem estar apontando para a mesma direção dos PQT. De acordo com esse autor, essa autonomia vem impregnada pelas utopias neo-liberais da competência, otimização, racionalização e eficiência, o que se caracteriza como uma autonomia mascarada. Essas quatro características se apresentam nessas instituições como palavras de ordem para a elaboração de seus projetos pedagógicos e programas institucionais.

Ainda de acordo com Sguissardi (1994), esse procedimento se faz presente

nos discursos e textos oficiais do MEC na medida que “as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente (...) à concepção neoliberal de modernização ou, simplesmente à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea”(p.12).

A avaliação, dessa forma, presente como programa que estabelece escores de excelência, de eficácia e de produtividade, faz uso de diferentes artifícios estatísticos e se coloca a serviço dos ideais capitalistas e colonialistas assumidos oficialmente pelo governo brasileiro nas décadas de 60 e 70 e revigorados atualmente junto às empresas por meio dos PQT desenvolvidos e idealizados por Deming, Juran e Kryna, na década de 50 e 60 inicialmente no Japão, aos quais forneceram base epistemológica e política para alcançar excelência, eficácia, eficiência e efetividade nos programas de produção de bens e serviços e que agora invadem muitas instituições educacionais.

Os PQT se apóiam basicamente em pressupostos como o marketing, o controle de qualidade, o planejamento estratégico e o compromisso de todos para atingir otimização na utilização dos recursos. Esses programas se apresentam também como processo de controle contínuo e permanente sobre as ações, sobre os produtos e de certa forma sobre a imagem que o público faz deles. Esse controle depende de certa forma dos processos de avaliação, os quais fornecem dados que possibilitam o redimensionamento e redirecionamento de ações, de acordo com o que for do interesse dessas instituições, para melhorar seu desempenho diante do público e também para avaliar de que forma o público está sendo influenciado e está agindo em conformidade com os interesses e propósitos institucionais.

Essa trama de construção de resultados busca suportes na filosofia, na psicologia, na lógica formal e nos artifícios da estatística, a fim de promover a adesão do público consumidor e dos trabalhadores, que são atraídos pela possibilidade de participar e de partilhar melhor dos produtos e dos serviços que realiza (Ferreira, 1995).

Nesse contexto, conceitos como os de cidadania, democratização e justiça social, são revigorados como parte do “canto da sereia -Qualidade Total-” no qual todos os trabalhadores, de alguma forma, se vêm envolvidos e atraídos. Esse clima de produtividade e controle de um setor da instituição sobre a tarefa executada por outro, por exemplo, gera rotina dinâmica de controle e denúncia (delação) operacional, que acirra a competitividade e o individualismo nas frentes de trabalho, tendendo a tornar os ambientes e os relacionamentos muito tensos, em que o lado individualista e sectário de cada um é fortalecido e estimulado, além de promover a desmobilização dos trabalhadores para os movimentos de libertação e autonomia promovidos pelas entidades de classe.

Neste cenário, a avaliação das instituições educacionais pode atuar da mesma forma na medida em que, por exemplo, a instituição vincula a distribuição de recursos aos resultados quantitativos das avaliações ou pode se constituir em agente agregador na medida em que a avaliação atua como agente animador de debates e de trocas para a construção de diagnóstico, que se apóie nas decisões coletivas e na construção do projeto educacional, social e político, que nortearia a instituição para projeto humanista e democrático.

O risco representado pelas instituições educacionais, que agem como empresa de produção ou mesmo de prestação de serviços, ao importar procedimentos e avaliações desenvolvidas para investigar processo de montagem em série e de produção industrial ou de serviços, que exijam apenas o cumprimento de rotinas, é o de transformar seus cursos em agências formadoras de profissionais acríticos e repetidores de ações, sem nenhuma capacidade criativa ou de aprimoramento para promover interações cognitivas.

Um programa de avaliação institucional, que pretenda se diferenciar dos criticados até aqui, e pode, ser construído a partir da participação dos diferentes seguimentos institucionais e pode também, se apoiar em projeto educacional e socio-político, que lhe sirva de referencial e padrão.

Diante da questão da autonomia que as Universidades têm para realizar suas avaliações, é oportuno esclarecer que essa autonomia é relativa, pelo fato de que o meio externo promove contínua e permanente avaliação, seja por exemplo, pela sociedade organizada, que pode reivindicar uma prestação de contas do dinheiro público investido nas universidades estatais, pelas comunidades ou ordens religiosas, que mantêm determinados controles sobre os programas acadêmicos e administrativos desenvolvidos pelas instituições de sua confessionalidade, ou pela sociedade, que de alguma forma deposita expectativa nos serviços, que seus egressos possam vir a executar.

Os programas de avaliação, pela sua natureza, possuem muito poder mas também são muito vulneráveis, pela pressão que sofrem dos setores nos quais interferem e das instâncias das quais dependem. Essa pressão vem do interior da instituição e também é exercida pelo público externo e pelos órgãos estatais e de fomento, os quais interagem, interferem e atuam no dimensionamento e no direcionamento da metodologia e das conclusões dos programas avaliativos.

Como exemplo dessa interferência cito o caso das Universidades canadenses que vêm sofrendo grande pressão popular que critica com veemência o tempo considerado muito longo para a produção das teses de doutoramento nas áreas humanas ao passo

que considera adequado o tempo consumido para a produção das teses concentradas nas áreas tecnológicas e de produção de bens e de serviços (1). Essa preferência e pressão da opinião pública, interfere significativamente na implantação de programas acadêmicos direcionados para a tecnologia em detrimento do desenvolvimento de linhas de pesquisa e de graduação voltadas para as ações acadêmicas de natureza humanista. Há que se considerar todo o marketing que é realizado a favor das posturas imediatistas e finalistas, típicas dos projetos positivistas de nossa realidade social e econômica.

Esse ponto deve ser considerado relevante nos programas de avaliação institucional pelo fato de que o agente financiador ou a instituição mantenedora podem sugerir e até exigir que a avaliação investigue de acordo com os referenciais que considerar adequados ou desejáveis, sobrepondo-se aos referenciais considerados adequados e relevantes pela comunidade acadêmica.

Com essas abordagens pretende-se mostrar que não existe neutralidade nos programas avaliativos e que esses programas têm autonomia relativa e que não são livres de interferências, influências ou tendências.

As universidades, ao realizarem programas avaliativos nos cursos de graduação e de pós-graduação, além de conduzir o processo de acordo com as expectativas da mantenedora, do governo, da sociedade organizada e do público, a que serve e onde atua, também sofrem influência das intenções e propósitos político-ideológicos dos elementos, que fazem parte da equipe que organiza e executa a avaliação.

Uma avaliação sujeita a tantas e diferentes influências, ao investigar entre outros aspectos as atitudes e procedimentos da instituição e ao analisar as relações com os diferentes seguimentos do poder estabelecido, tem com certeza inúmeras dificuldades, para identificar o nível de aceitação e de reação, que desencadeia junto à comunidade onde atua.

Por meio da avaliação das universidades pela comunidade externa, pode ser verificada a evolução da capacidade crítica e criativa de seus egressos, para poder promover melhoria da gestão universitária, dos procedimentos educacionais, das relações interpessoais e do envolvimento e participação dos diferentes setores da universidade no que se refere à elaboração dos projetos e programas de ampliação imobiliária, de aprimoramento na formação e na melhoria dos relacionamentos interpessoais os quais contribuíram para aprimorar e democratizar os processos decisórios. É importante destacar que essa dinâmica não pode nem deve ser considerada como definitiva, nem como algo que expressa com certeza suas conclusões e recomendações mas deve ser vista como algo que acena para

algumas possibilidades e que instrumentaliza alguns debates que poderão ser decisivos para a determinação de novos procedimentos ou para a manutenção do que vinha sendo realizado.

A possibilidade de encaminhamento de ações norteadas pelos dados e conclusões de uma avaliação sujeita a essa complexa trama de interesses, pode ser analisada a partir de referenciais específicos, onde o 'fiel' poderia ser um determinado suporte epistemológico, com diferentes vertentes e possibilidades. O referencial epistemológico, que fundamenta programas de avaliação, podem se constituir de motivações e princípios com os mais variados matizes ideológicos e conceituais como os adotados pelos programas de Qualidade Total (PQT), como os afinados com os programas de desenvolvimento da ciência para o aprimoramento tecnológico ou como os princípios que buscam a libertação e emancipação cultural, intelectual, social e política de seus estudantes. Com certeza essas três possibilidades mostram três diferentes tendências epistemológicas para avaliação institucional dentre outras possíveis.

Para atender a essa diversidade, é que desenvolvemos essa pesquisa que se destina a levantar os pressupostos epistemológicos, imprescindíveis para nortear a fundamentação de diferentes programas de avaliação institucional.

3.2 - Qualidade e Avaliação

Qualidade e avaliação sem dúvida são correlatas, isso pelo fato de que avaliação e qualidade estão pautadas no alto índice de subjetividade, que lhes são próprios, de forma diferente de medidas que se caracterizam pelo alto índice de objetividade e precisão.

Qualidade também se caracteriza por ser um valor e não por ser um objeto. Qualidade é então algo abstrato, que pode se referir a um objeto concreto como um parafuso, que atenda às especificações técnicas que lhe são específicas ou que pode se referir a uma atitude ou ação que atenda a determinada expectativa. Desta forma temos que a qualidade somente existe na medida em que exista um objetivo ou referencial e que exista uma ação ou objeto para ser com ele comparado.

Neste contexto de abstração os PQT buscam concretude suficiente para lhes dar sustentação. Para esse fim, se apóiam principalmente em processos de medidas objetivas e comparáveis, cujos resultados e estatísticas possibilitam julgamentos de valor com

objetividade. Nesse sentido a produção de riquezas é algo objetivo, mas é também um processo afinado aos referenciais capitalistas que, na medida em que produz riquezas, “desproduz” o humano (Souza Júnior, 1994).

A qualidade vista mediante as avaliações quantitativas representa apenas um limitado recorte na realidade da pequena parte do que é quantificável e que pode ser transformado em valores numéricos, sendo que a maior parte, aquela não quantificável, deixa de ser considerada como relevante nas avaliações quantitativas. Nos PQT tudo o que é subjetivo e que perpassa a quantificação é deixado de lado. Com toda essa fragilidade, qualidade em educação auferida a partir de avaliações quantitativas deve ser questionada, como nos diz Arroyo (1992:p.8), “(...) a qualidade foi reduzida ao domínio das lógicas utilitárias, de saberes e habilidades parciais, de conhecimentos miúdos, mecânicos, desconectados de um projeto sócio-cultural mais global e desconectados de uma concepção mais rica da formação humana.”

A educação, apesar de toda a sua aparência de objetividade, guarda profundas raízes de subjetividade, que devem ser, cada vez mais, valorizadas e reforçadas para que os aspectos citados por Arroyo sejam enfatizados e predominem sobre a superficialidade dos PQT.

A subjetividade própria da educação que se apresenta como agente propagador de idéias e propósitos que pretendem transformar a realidade, encontram na subjetividade da qualidade importante aliado.

A consciência dessas particularidades da qualidade em educação são fundamentais para a discussão e compreensão dos compromissos institucionais em nível político, educacional e social, presentes nos programas e projetos a serem avaliados.

No movimento contrário à objetividade dos escores e estatísticas advindas dos programas de avaliação, consideramos ser oportuno propor um perfil de qualidade desenhado a partir de diagnósticos construídos com os dados coletados por meio da avaliação. A qualidade se mostrará por intermédio da percepção das tendências e direções que o processo avaliado e os currículos, planejamentos e administração institucional e educacional vêm assumindo, conforme forem conduzidos. Desta forma percebe-se que qualidade e educação são processos permanentes. São compromissos coletivos com postura e engajamento de todos e de todas as partes envolvidas.

Apesar de todos esses argumentos, por meio da avaliação pode-se determinar a qualidade mediante a constuição de diagnósticos, na medida em que são estabelecidos referenciais para ler e interpretar os sinais do tempo, os quais podem ser apoios im-

portantes para promover previsões e projeções necessárias aos planejamentos, que poderão promover educação que favoreça a vida e a esperança; que possibilite melhor convivência, encontro, diálogo e ampliação da solidariedade; e que possibilite que a educação com qualidade ajuste-se às novas formas de comunicação diante da vertiginosa aceleração das mudanças em todos os processos e programas, que norteiam a vida considerada moderna e atual.

Por meio da avaliação e da qualidade como diagnóstico, pode-se descobrir o momento adequado para implementar mudanças; para valorizar as pessoas; para definir com clareza a função e ação de cada órgão, setor e departamento envolvido com o trabalho; para tornar a estrutura e os programas educativos ágeis e funcionais; para promover processo em toda a instituição de permanente e ininterrupta aprendizagem; para descobrir como fazer melhor amanhã o que se faz bem hoje; para estabelecer metas e objetivos possíveis e que tenham dimensão objetiva e subjetiva tanto para a execução quanto para a avaliação e a determinação da qualidade; para promover permanentes mudanças de mentalidade para romper com a cultura da acomodação e da repetição estéril e apenas funcional; para integrar os setores produtivos, culturais, industriais e éticos; para provocar dinamismo e interação entre as múltiplas forças políticas; para incentivar criação e manutenção de permanente fórum de debate que concretize as exigências da universidade como instituição de educação e as expectativas da comunidade externa.

É importante considerar que avaliação e qualidade são manifestações de valores que se expressam, por meio da objetividade das alianças com as quais interagem e se submetem e por intermédio da subjetividade dos seus desejos e metas. Essas relações, apoiadas em valores, contribuem para a construção da tradição e da história da universidade.

Essas proposições da qualidade em educação superam a mera posição descritiva de muitos programas de avaliação, que se apóiam em estatísticas e escores classificatórios e passam a se apoiar em permanente processo reflexivo entre o que é, e o que deveria ser, por meio da construção de diagnóstico e da adoção de diferentes medidas de correção de rumo promovendo processo bastante dinâmico.

Os programas de avaliação, ao determinarem a qualidade de uma universidade, devem estar vinculados ao que a instituição pretende e ao que a instituição considera como de qualidade. Isso tanto pode estar vinculado à autonomia e liberdade de pensamento e ação dos alunos, como pode estar vinculado ao desenvolvimento de uma dinâmica que se caracteriza pela padronização do trabalho administrativo e operacional da instituição, a qual pode produzir como reflexo certa padronização mental mediante a qual os

alunos e os professores perdem a autonomia do pensamento para adquirir padronização do agir e do criar apenas como transformação do já existente (Frigotto, 1994).

A padronização se faz presente também por meio dos órgãos governamentais e institucionais, que estabelecem currículos mínimos, cargas horárias, padrões de aprovação e até de aprovação automática, os quais, sob visão crítica, se mostram como instalação de uma ilusão de que o aluno está sendo preparado para um futuro melhor, quando de fato o que ocorre é a institucionalização do descarte apoiado em argumentação do tipo “seleção natural”.

Essa racionalização organizacional e educacional pode com certa facilidade transformar a desejada construção de autonomia e libertação dos excluídos, em processo de alienação, ilusão e fracasso diante da vida e da condição de ser capaz de ser livre e autônomo.

A qualidade, pautada na liberdade e na autonomia, pode ser realidade numa universidade que se identifique com a produção de novos conhecimentos e com o desenvolvimento de recursos que venham a lhe conferir maior autonomia e melhor resistência às interferências dos poderes externos, que tenham a intenção de monitorá-la.

As múltiplas possibilidades de se discutir o que vem a ser qualidade em educação já se apresentam como um labirinto que se aproxima do infinito e, nas universidades confessionais, se forem acrescidos a esses mais outros aspectos, como a dependência teológica, a organização vinculada a uma instância maior e a sua origem e história de obediência e dependência pode-se imaginar o alto grau de dificuldade que se apresenta para determinar o que é qualidade como libertação e autonomia (Corredor s.d).

Qualidade pode ainda ser considerada, no âmbito desse trabalho, como um processo dinâmico de melhoria contínua, com perfil organizacional, gerado e apoiado na discussão com os envolvidos e na construção do que é considerado melhor e adequado pela coletividade apoiada em suporte técnico construído com o necessário rigor. Esse dinamismo pode contar com a avaliação dos pares, o que de certa forma contribui para que a subjetividade da avaliação e da qualidade seja assumida mais facilmente pela comunidade universitária, além de contribuir para a compreensão de que a educação também é processo com alto grau de subjetividade, o que não é um bem ou um mal, mas é uma de suas características fundamentais, valorizada ou não de acordo com o projeto educacional, que for adotado e assumido pela universidade.

A avaliação das universidades pelos pares, vindos de outras instituições, conhecida como avaliação externa, pode trazer importante contribuição para a determina-

ção da qualidade, na medida em que neutraliza as relações afetivas, o corporativismo e o clientelismo.

Entendemos qualidade ainda como desenvolvimento de cultura pessoal, voltada para um conceito de qualidade humana que promova melhoramento e desenvolvimento das condições de vida.

No contexto da educação das universidades confessionais, qualidade poderá estar na adoção de princípios de solidariedade, justiça e demais referenciais éticos, para a formação de pessoas e profissionais com personalidade e potencial criativo, questionador e capaz de determinar novos procedimentos para enfrentar velhos problemas e conviver com novas mentalidades, valorizando-se e valorizando os demais.

No âmbito de tantas possibilidades e de tanta complexidade inerente aos conceitos da qualidade, é importante que se defina que as múltiplas faces dessa mesma palavra sejam discutidas para, por meio de debates, gerar uma dinâmica de consenso ou gerar consciência para identificá-los nos diversos contextos, assim, qualidade se apresenta como algo constituído por muitas faces como por exemplo: qualidade determinada como critério para a promoção e para a concessão de títulos acadêmicos; qualidade como preparação de recursos humanos a serem consumidos e utilizados pela sociedade de consumo ou qualidade determinada pela rejeição às possibilidades de premiação, de titulação e de formação de mão de obra em favor do desenvolvimento de alguma comunidade engajada com o aprimoramento das condições que possam favorecer a sociedade e a humanidade como um todo (2)

Voltando à discussão referente à subjetividade e objetividade da avaliação, para determinar a qualidade de uma universidade, ressaltamos o que já foi dito quanto às medidas, as quais, apesar de seu perfil de objetividade e pretensa precisão, têm importância e validade relativa para a determinação da qualidade em educação.

A subjetividade natural da qualidade em educação e a vinculação das avaliações a valores sempre subjetivos desqualifica as conclusões objetivas e os juízos definitivos que, a partir dela, possam ser proferidos. É importante destacar que as tentativas para estabelecer qualidade em educação se mostram muito importantes para contribuir efetivamente para a formulação de pareceres e diagnósticos que poderão gerar mudanças muito significativas.

Qualidade é, assim, um paradigma, um conceito e uma postura que perpassa as particularidades dos programas de avaliação e das metodologias de mensuração.

Qualidade, apesar de todas essas discussões, mantém em comum com as

avaliações e as medidas a natureza comparativa entre a realidade e um referencial padrão que responda a uma dinâmica ou processo, em determinado contexto e sob diferentes circunstâncias, de acordo com perfil ou projeto pré-estabelecido.

Qualidade é, portanto, um processo que envolve conhecimento e que sempre está envolvido com alguma dimensão de poder e de valor como citado por Edgard Morin (1993) ao escrever:

O poder não está dentro daqueles que produzem o conhecimento, mas naqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento científico. Mas os cientistas são privados deles pelos estados e pelas empresas. Existe uma deficiência fatal no conhecimento contemporâneo baseado em conhecimento fragmentado, unidimensional e burocratizado.

Esse poder se manifesta também na medida em que consegue estabelecer quanto de retorno uma atividade pode trazer para seus executantes e impor-se como valor na medida em que transcende a qualidade em função dos interesses e das circunstâncias da conjugação de forças que participa do processo decisório.

Para ilustrar a dificuldade de se lidar com os padrões de qualidade e de valor, me refiro à queda no preço de determinado alimento, que tenha uma safra muito farta, apesar desses produtos se apresentarem com altíssima qualidade e atenderem a todos os quesitos propostos pelo mercado, são desvalorizados em função do aumento do estoque e da oferta. Em contrapartida, o ouro é um metal que não se desgasta e não se acaba, mas que é acumulado há milênios e extraído às toneladas do solo terrestre, de forma acelerada atualmente aumentando muito seus estoques e, apesar do aumento ininterrupto dos estoques, ele não sofre qualquer desvalorização como acontece com os alimentos e os demais elementos fundamentais para a vida.

Essa comparação pretende mostrar como valor e qualidade andam juntos e como são regidos por diferentes referenciais. O que é fundamental para a vida perde valor e o que é fundamental para a manutenção dos contratos e dos acordos de mercado não tem o mesmo tratamento. Esse fato é facilmente verificado diante da destruição da própria safra pelo produtor, apesar da alta qualidade dos alimentos, mas o faz para evitar que ocorra grande queda dos preços, o que o levaria à ruína, ao passo que o ouro não sofre esse mesmo processo, apesar de seus estoques serem ampliados, seus preços não caem. (3).

Avaliação e qualidade em educação devem, portanto, ser procedimentos que não transcendam o compromisso com a ética, para que estejam presentes em sua cultura e em seu vir a ser de construção de uma identidade, como aquela que a distingue das demais e naquela que a faz refletir sobre as conseqüências de seus gestos e atitudes a favor ou contra a vida. Nessas circunstâncias, é razoável que seja considerada a existência de

uma visível distância entre o que a universidade estabelece como sua cultura utópica e a realidade em que deve atuar e que lhe exige presteza e obediência ao que é esperado e cobrado pelo mercado, muitas vezes contrários aos princípios éticos.

3.3 - O Cenário Avaliativo

Para lidar com o leque de possibilidades inerentes aos programas de avaliação, usualmente se desenvolve a divisão desses procedimentos em dois níveis, ou seja, avaliação qualitativa e avaliação quantitativa. A Avaliação Quantitativa se apóia em escores e procedimentos estatísticos e classificatórios e assume postura de previsibilidade de possibilidades e alternativas. A Avaliação Qualitativa se apresenta como um procedimento por meio do qual se constrói diagnóstico da situação e do contexto alvo da avaliação, sem ter obrigatoriedade de fazer comparações com outros setores, com outros resultados ou de fazer previsões.

A diferenciação e pluralidade avaliativa indicada nesses dois níveis, evidencia a necessidade de construção de suporte epistemológico para apoiar os programas de avaliação institucional. O suporte epistemológico da avaliação qualitativa deve alicerçar-se nos projetos pedagógicos e administrativos e nos compromissos socioeducacionais assumidos pelas universidades. Essa premissa encontra suporte em Sguissardi que caracteriza a necessidade de as instituições educacionais terem, de forma clara, seus programas e compromissos para orientar suas ações educativas, para nortear os programas avaliativos e para a construção de sua identidade.

A questão da autonomia e da identidade da universidade como suporte para os programas de avaliação qualitativa frente à racionalidade das avaliações quantitativas e objetivas é colocado por Sguissardi (1994) ao dizer que:

A racionalidade da avaliação da qualidade tomada como valor universal pressupõe objetivos claros e consensuais, tecnologias certas e estáveis, consistência e conexão entre planejamento e ação, políticas e resultados, e ignora o sentido específico da atividade universitária, que repousa na liberdade e autonomia acadêmica de decidir por si só o que e como ensinar, o que e como pesquisar e que é nisto que se constitui, a verdadeira essência e pedagogia da universidade (p.19).

Essa citação de alguma forma corrobora as precauções citadas anteriormente, que se referem à necessidade de as instituições educacionais apresentarem programas e compromissos que indiquem sua consistência institucional e natureza científico-acadêmica como agente que consolida ou não a liberdade e autonomia acadêmica e cultu-

ral, ao optar pela tendência de avaliação qualitativa ou quantitativa.

Atualmente, as equipes administrativas das universidades se mostram cuidadosas ao explicitar seus projetos e seus compromissos, no sentido de esclarecer os diferentes caminhos que seguem em suas trajetórias. Algumas priorizam a ampliação da visão pedagógico-didática referida por Sguissardi, outras fazem clara opção pelos PQT. Existem também aquelas que assumem discurso e proposta conceitual como abordagem qualitativa, mas mostram-se, no cotidiano da academia, melhor afinadas com o nível epistemológico próprio dos princípios e valores quantitativos. Essa constatação empírica seria a meu ver um tema relevante para futuras investigações.

Os dois níveis de avaliação, a que nos referimos, podem exercer diferentes formas de influência e intervenção política, tanto pelas possibilidades que lhe são próprias para intervir na dinâmica da instituição, quanto pelos princípios epistemológicos e pela metodologia adotada.

Partindo-se desse referencial, é interessante investigar como se dá a relação com o poder dos diferentes modelos de avaliação institucional adotados em universidades brasileiras e de diferentes países citadas no capítulo 1 no item 2.1, a fim de investigar como a metodologia utilizada foi influenciada e está a serviço do grupo que gerencia a universidade e detém os poderes administrativos. Essa investigação é relevante para estabelecer o grau de confiabilidade dos resultados propostos pelos programas de avaliação tanto qualitativa quanto quantitativa.

Para ampliar a confiabilidade e aceitação dos programas avaliativos e reduzir a interferência dos poderes constituídos, várias são as alternativas adotadas. Uma destas alternativas consiste em apoiar as avaliações no princípio cartesiano (René Descartes -1579), o qual promove a subdivisão dos objetos alvo da pesquisa para facilitar a investigação do todo, a partir de cada parte, e realizar avaliação mais efetiva e livre de interferências. Esta alternativa, aceita por muitos pesquisadores, pode ser responsabilizada por muitas deformações provocadas pela ciência nos contextos sociais, políticos e culturais. Analisar o todo a partir de suas partes é motivo de muitas críticas pelo fato de que por meio das partes se pode saber muito sobre a parte, mas se pode perder de vista o todo, no qual a parte está inserida. Assim, a pesquisa que fragmenta o fenômeno em partes cada vez menores, antes de ampliar as possibilidades de crescimento acadêmico e epistemológico, pode promover redução no alcance das descobertas e gerar isolamento acadêmico e descontextualizado do objetivo inicial do estudo.

Outra alternativa para reduzir a ingerência do poder constituído sobre as

avaliações das instituições, se apóia em avaliação que classificamos como diagnóstica, a qual se propõe a relacionar e discutir os dados coletados através de e por categorias e indicadores detectados e selecionados mediante processo e com participação de todos os seguimentos possíveis. Nessa dinâmica mais abrangente e não finalista, a estatística e os escores classificatórios perdem muita importância. Na avaliação diagnóstica, os dados e as demais informações levantadas por meio de instrumentos e metodologias avaliativas possibilitam a construção de diferentes interpretações e diferentes opiniões sobre um mesmo fato considerado relevante e foco das investigações. Na avaliação diagnóstica, sempre são consideradas as múltiplas possibilidades de ação, reação e criação dos sujeitos envolvidos. Essas características fazem com que a avaliação diagnóstica se caracterize como sistemas complexos, abertos, dinâmicos e em permanente processo de adaptação e organização (Abreu, 1995).

O procedimento cartesiano de repartição do objeto para a pesquisa, apesar de todas as críticas que recebe, ainda tem importância e aplicação tanto pelo fato de ser um referencial consagrado pelo senso comum, quanto pelo fato de ser considerado adequado por muitos pesquisadores. Entendemos que, diante de uma opção por avaliação quantitativa, a fragmentação tem diferentes níveis e possibilidades de aceitação, mas na avaliação qualitativa, a dimensão do todo deve ser mantida sob risco de descontextualizar o que estiver sendo avaliado e assim descaracterizá-lo e fazer uma avaliação sem importância e sem possibilidade de aproveitamento de seus dados e conclusões.

A postura cartesiana, certamente teve conseqüências que favoreceram e possibilitaram o progresso e o atual estágio da ciência e da sociedade, resolvendo muitos dos problemas que, à sua época, foram apresentados e considerados relevantes, mas que deixaram em seu rastro, muitas deformações e dificuldades, que estão exigindo grandes esforços para recuperar as inúmeras lesões sociais e culturais geradas por sua objetividade e reducionismo.

A avaliação como ação que se contrapõe ao tradicional e ao estabelecido pelo senso comum, pode assumir um papel de vanguarda e de liderança como agente de mudança na dinâmica educacional e acadêmica das universidades. Essa ação renovadora da avaliação deve romper com a tradição e com os pré-conceitos à incorporação de novos referenciais para conduzir as pesquisas.

Ao assumir novos referenciais teóricos, é natural que ocorram grandes mudanças e para enfrentá-las é necessário muito empenho e firmeza de propósito para assumir os novos referenciais. Como exemplo de opção por novos referenciais teóricos des-

tacamos o que ocorreu com a física ao assumir a Teoria da Relatividade enunciada por A. Einstein no início do século XX, a Teoria do Caos, a Teoria do Acaso e a Teoria da Complexidade, as quais animaram mudanças em diversas áreas do conhecimento. Diante desse exemplo, podemos discutir a dinâmica necessária para que a educação acate novos referenciais teóricos. É bom esclarecer que importantes segmentos educacionais já se mobilizam para incorporar novos referenciais teóricos e da mesma forma já se percebe grande dinamismo de mudanças acatadas por alguns programas de avaliação, os quais geram novas matrizes e estruturas epistemológicas para a avaliação institucional qualitativa. É importante destacar como ilustração da dificuldade de se implantar novos referenciais teóricos, o fato de que, apesar de quase um século, os novos paradigmas da ciência ainda são aceitos com reservas em alguns setores do meio acadêmico.

Ferreira (1995) reforça a suspeita levantada acima, admitindo que nos programas identificados como de Avaliação Qualitativa, mudanças apoiadas em propostas de ação, amparadas em novos paradigmas do conhecimento, apesar de alguns avanços, ainda exigirão muito esforço para que se consolidem como formação de postura, que se oponha à cientificidade objetiva e positiva, que predomina desde o século XVI.

Essa postura tão solidamente instalada em nosso meio acadêmico, social e cultural se deve à visão pragmática, absoluta e objetiva oriunda dos postulados do positivismo enunciados por Auguste Comte (1798-1857), os quais contribuíram com argumentos adequados ao momento de transição política e cultural do início do século XIX e consolidaram-se até nossos dias por meio da dinâmica da pesquisa e da ciência. Como consequência desse procedimento, muitos processos metodológicos utilizados pelos programas de avaliação e, de forma especial, os procedimentos que se referem à avaliação educacional e escolar se fundamentaram e se fundamentam até hoje sobre referenciais quantitativos e positivistas.

Segundo Ferreira, essa visão absoluta da avaliação foi amplamente utilizada pela Psicologia, e, a partir dessa posição, ela se afirmou no cenário acadêmico como ciência. Essa dimensão da Psicologia como ciência objetiva teve aceitação e lugar no mercado, principalmente como agente da saúde e da educação, se impondo frente à sociedade e em especial aos educadores, por meio dos testes de Q.I. (coeficiente de inteligência), dos testes vocacionais, dos programas de treinamento para vendas, apoiados no comportamento das pessoas e mediante o apoio e sustentação que dão a inúmeros programas de marketing.

Na educação, a Psicologia, como ciência objetiva, se envolveu também na

busca da compreensão de como ocorre a aprendizagem, além de se apresentar como importante elemento nos processos de avaliação educacional.

Outro componente do cenário científico e tecnológico vigente, que também é fruto da visão positivista e objetiva, a qual tem lugar assegurado nos programas de avaliação educacional e institucional, é a estatística, que se apresenta como importante elemento que corporifica, justifica e agiliza, objetivamente, muitos aspectos operacionais, dados e resultados das avaliações. Esse recurso tem grande importância na avaliação quantitativa, figurando quase como elemento imprescindível.

A Avaliação Institucional, desenvolvida pelas universidades, incorporou muitos aspectos da Psicologia e da estatística que já estavam consolidados na prática avaliativa existente na educação básica. Além desses aspectos, foram incorporados procedimentos existentes nos meios de produção e serviços.

No contexto da Avaliação Institucional, esses princípios da Psicologia e da estatística podem ter sido incorporados com o objetivo de dar-lhe “credibilidade e cientificidade”, fundamentais para creditá-la no jogo político, travado no seio da sociedade de mercado desde o final do século XIX.

Outro elemento que merece ser discutido nessa questão sobre a objetividade, a precisão e a certeza inerentes às avaliações, é a necessidade de a ciência e a avaliação ostentarem, para o público e para a sociedade, uma adequada imagem de neutralidade e fidedignidade, que as coloque como se sempre estivessem a serviço do bem comum.

De acordo com essa possibilidade, a Avaliação Quantitativa e mesmo alguns processos de Avaliação Qualitativa, ao se apoiarem na quantificação, na fragmentação e na objetivação dos dados e dos resultados, podem ser geradoras ou podem fortalecer preconceitos e distorções sociais existentes em muitas das relações presentes na sociedade contemporânea.

3.4 - Ciência, Epistemologia e Avaliação Institucional

A busca por um processo que de fato avalie as instituições educacionais, que traga respostas para todos os problemas e que mostre todas as possibilidades de falhas em determinado sistema, tem nível de concretude similar à da “verdadeira ciência”, entendida como a busca ou como o conhecimento, que paira acima de todas as implicações provenientes do contexto social, econômico, ambiental, político e afetivo. Essa ciência não

existe, da mesma forma que não existe essa avaliação.

Diante dessa afirmativa resta-nos buscar a compreensão da avaliação possível à luz da uma ciência também possível. Japiassu (1975) mostra-nos que a ciência não é neutra, da mesma forma que a avaliação também não consegue se apresentar absolutamente neutra. A ciência não existe por si só e se constrói por meio de metodologia específica, e a partir de um problema constatado em dada realidade, da mesma forma que a avaliação também depende de metodologia e de um referencial. Assim, ciência e avaliação se constroem por intermédio de discussão e reflexão sobre a realidade.

Albert Einstein (Pais, 1995), ao dizer que a verdadeira ciência está mais no ato de transformar as respostas em novas perguntas, do que em responder aos problemas propostos, nos disse que o agente impulsionador do progresso é a capacidade de perguntar e não de responder. Se transferirmos essa forma de pensar para a avaliação, estaremos dizendo que, na medida em que a avaliação deixar de ser conclusiva e passar a ser questionadora, ela estará muito mais afinada com a visão de ciência defendida por Einstein e, por isso, se assume como relativa e não como conclusiva.

Essa abordagem, diante do que usualmente é considerado na avaliação como bom e adequado, nos induz a perguntar que bom e que adequado é esse? Esse bom e esse adequado o é para quem e em que circunstâncias? O que foi considerado pela avaliação como inadequado o é, em que condições e em que circunstâncias?

Nesse nível de abordagem, cabe destacar das memórias de Einstein a referência às crianças como fonte de muitas perguntas importantes para os cientistas, ao ponto de destacar, que pode haver muito mais ciência em algumas perguntas das crianças do que em muitas afirmativas dos anciãos (Pais, 1995).

Entendemos assim que avaliação e ciência podem caminhar juntas na busca de referenciais de conhecimento, desde que estejam apoiadas em metodologias, que não estabeleçam respostas definitivas mas construam a possibilidade de encaminhar novas discussões e novos referenciais de pesquisa e busca de resposta aos problemas levantados e enunciados.

A Avaliação, da mesma forma que a ciência, pode ser caracterizada como uma linguagem e como tal, cabe estabelecer os signos que constituirão seus significantes e as articulações que lhe são próprias. A postura especulativa da avaliação e da ciência tem sintonia com a Teoria do Conhecimento, sobre a qual se consolida a epistemologia na medida em que possibilita a especulação em torno de diferentes temas.

A ciência, quando é apresentada pelo viés mais conservador, se apresenta

como ação predominantemente positivista e com ela a teoria do conhecimento seguiu o mesmo caminho, até que alguns pesquisadores assumiram o ônus de desafiar esta ordem estabelecida. Desses desafiantes destaca-se, entre outros, Karl R. Popper, nascido em Viena em 1902. Este filósofo conseguiu atrair sobre si a ira de muitos estudiosos pelo fato de que deslocava o método científico e a Teoria da Ciência da posição de construtores e propagadores de certezas, em importante elo do processo de transição da Teoria da Ciência apoiada na Mecânica e na Teoria Newtoniana da Gravitação que se apresentavam como importante suporte da Física Clássica, para uma metodologia da atividade científica apoiada na Teoria da Relatividade e da Física Quântica, enunciada no início do século XX.

Com esses pressupostos, Popper desenvolveu uma Teoria do Conhecimento que se impôs pela forma implacável e corajosa com que enfrentou a posição positivista tradicional, pois acreditava que uma sociedade em crise favorece a Ciência, pelo fato de que a crise é componente fundamental para o desenvolvimento (1988).

Popper, ao desenvolver sua Teoria do Conhecimento, teve grande preocupação com a questão da demarcação do que era ciência e do que era não-ciência. Neste contexto procurou se apoiar na falsificabilidade, isto é, o princípio segundo o qual uma teoria pode ser considerada falsa por meio de uma experiência. Popper acreditava que uma idéia metafísica adquiriria status científico quando assumisse contornos testáveis, de modo que se pudesse decidir empiricamente entre duas idéias. Essa posição e muitas outras fizeram com que Popper fosse até hoje, classificado como um filósofo positivista para uns e para outros como o agente de ligação entre o positivismo e a fenomenologia.

Da mesma forma que a falsificabilidade, Popper considerava que o verificacionismo também não seria suficiente para delimitar o que é científico e extracientífico. Popper tinha como princípio integrante do que era científico aquilo que pudesse ser descrito e que pudesse ser apresentado como enunciado.

Essas colocações de Popper são importantes na investigação referente às atitudes e aos princípios com que se desenvolvem os programas de avaliação institucional, no que diz respeito à avaliação como uma linguagem, que incorpora signos da ciência para suas atividades.

Para Popper, a validação científica depende do caráter da hipótese, ficando a capacidade de validá-la ou não, em plano secundário, pelo fato de que muitas hipóteses não conseguem ser validadas em definitivo, uma vez que toda decisão pela verdade de alguma hipótese tem duração limitada até o aparecimento de um experimento, que a conteste ou simplesmente pelo fato de as condições iniciais não serem mais as mesmas, o

que faz com que aquilo deixe de ser o que foi estabelecido para se constituir em uma nova hipótese. Essa posição de Popper pode ser muito bem utilizada para fundamentar a posição pela qual se deve evitar que as avaliações adquiram caráter de julgamento e de emissão de escore classificatório entre diferentes segmentos ou que emita julgamentos com sua respectiva sentença para premiação ou para punição.

Nesta questão da avaliação de teorias concorrentes Popper estabeleceu princípios para uma metodologia falsificacionista, a qual deveria se prestar para nortear a escolha e a determinação de graus de falsificabilidade e corroborabilidade (Popper, 1975).

Para ilustrar essa possibilidade, destaco, a seguir, os graus de falsificabilidade ou testabilidade apresentados por Popper, os quais poderão ser de grande importância para a construção e seleção das categorias e indicadores necessários para a construção de instrumentos de avaliação institucional de acordo com as necessidades e particularidades de cada um. São eles os seguintes:

- 1- *Um enunciado x é falseável em maior grau do que um enunciado y se e somente se a classe dos falseadores potenciais de x incluir a classe dos falseadores potenciais de y como subclasse própria.*
- 2- *Se as classes dos falseadores potenciais de x e de y forem idênticas, eles terão o mesmo grau de falseabilidade.*
- 3- *Se nenhuma das classes de falseadores potenciais dos dois enunciados incluir a outra como subclasse, então os enunciados em questão são incomensuráveis com respeito à relação de subclasse.* (Carvalho in Oliva, 1990:p.92-93)

Esses graus podem de alguma forma ser adaptados para eventual seleção de indicadores e categorias para instrumental necessário para a coleta de dados na construção de alguma avaliação institucional.

Considerando a posição de Carnap diante desses graus, deve-se destacar a seriedade, severidade e rigor para a utilização desses graus quando se pretender avaliar sua adequação a determinada situação. Carnap considera importante para a análise de um fato que se tenha a intenção de refutá-lo e não de aprová-lo. O indicador ou a categoria avaliativa devem, portanto, se manter por seu próprio mérito e não pela condescendência com que o analista o avalia, querendo que seja aproveitado e que seja considerado adequado.

Schäfer considera que a teoria da corroboração introduz um aspecto qualitativo no falsificacionismo, na medida em que determina que o desenvolvimento da ciência esteja apoiado em outro parâmetro que não seja apenas a refutação e a eliminação (1988).

Popper, como ator de destaque na transição da ciência, se antecipa e lança mão de um princípio básico da Teoria da Complexidade, quando contesta os conceitos de falso e de verdadeiro e quando se refere à análise de diferentes enunciados.

Mais à frente essa teoria será apresentada em discussão referente à adequação das Teorias do Acaso, do Caos e da Complexidade para a determinação de parâmetros, indicadores e categorias necessários para a coleta e interpretação dos dados que possibilitarão Avaliação Institucional que se caracterize como instrumento que, de alguma forma, contribua para a melhoria do processo educativo das instituições educacionais.

Popper ainda se mostra muito pragmático, quando defende que a verdade científica e o conhecimento são metas da ciência, mas que devem estar revestidas de atividades interessantes e relevantes, que possam oferecer soluções para os problemas que motivaram a pesquisa de teorias, que possuíam um máximo potencial explanatório e um máximo conteúdo informativo. Nas avaliações institucionais essas assertivas devem ser consideradas para se defender a possibilidade de que nenhuma avaliação pode ser declarada como conclusa e definitiva. Avaliação desta forma mostra-se como processo, muito cauteloso, rigoroso e com velocidade própria para cada caso e cada circunstância.

Como na epistemologia, na teoria do conhecimento e nas reflexões desenvolvidas a partir da obra de Popper, a questão da delimitação, isto é, da demarcação dos critérios, normas e parâmetros para a discussão e análise de diferentes temas e enunciados se mostra presente em todas as atividades avaliativas, desde o ponto em que se estabelece o que poderá ou não ser avaliado até o ponto em que se determina a forma como a avaliação vai ser aplicada e seus resultados utilizados.

A ciência, vista como linguagem tem a possibilidade de ser encarada como metaciência, a qual incorpora três dimensões: a especulativa, que busca por meio da linguagem o conhecimento final e pretende determinar o que está além do que a ciência já estabeleceu; a normativa, adotada pelo empirismo lógico e que se prende à determinação das normas e procedimentos, que devem ser acatados por todos aqueles que se dispõem a fazer ciência; e a descritiva, que se apresenta como uma espécie de ciência da ciência, incorporando, entre outros, a Psicologia da descoberta, a Sociologia e a história da ciência, que pretendem fazer com que a ciência da ciência não seja maior que a própria ciência, mas que possibilite sua compreensão como processo.

Nesse enfoque epistemológico, o das metaciências descritivas, surge o trabalho de Thomas S. Khun, que promove mais um avanço na dinâmica da história das ciências.

A contribuição apresentada em seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas” (Khun,1978) ampliou as possibilidades de a ciência cumprir seu papel de agente de construção de conhecimentos e agente de decodificação e compreensão do mundo.

Associando essa discussão referente às metalinguagens especulativa, normativa e descritiva à avaliação das instituições envolvidas com a formação acadêmica e com a educação, podemos dizer que o direcionamento a favor de cada uma dessas alternativas, estará vinculado aos princípios que determinam a natureza filosófica e de ação da instituição que estiver sendo avaliada.

A nosso ver a abordagem especulativa de ciência se mostra como a mais simplista, objetiva e positiva das possibilidades, sendo adequada para as instituições que tenham maior exigência administrativa do que acadêmica e que se deixam conduzir pelos referenciais do positivismo lógico; a normativa vem, a nosso ver, carregada com forte tendência de caráter político e de natureza fenomenológica ou de tendência para um humanismo histórico pautado pelo marxismo, sendo identificada como adequada, pelas instituições que têm seus interesses acadêmicos voltados para a análise dos fenômenos ou para a relação econômica e social de forma precisa e bem determinada no tempo e no espaço; e a abordagem descritiva é, a nosso ver, a mais adequada para ser utilizada na estrutura avaliativa das instituições educacionais que pretendam aprimorar os processos e dinâmicas que visam a construção de conhecimentos e a decodificação do mundo no qual interagem.

Khun, além das três dimensões apresentadas acima, indica que a evolução do empreendimento científico se dá em três etapas, apresentadas como a da “ciência normal” onde o saber construído é cumulativo e obedece a regras rígidas e precisas e se apóia em exploração intensa das possibilidades proporcionadas pelas teorias e atividades experimentais, até surgirem as “anomalias”, que são resultados e respostas não esperadas e não previstas pelas teorias, postulados e leis.

Essas anomalias possibilitam a segunda etapa, na medida em que determinam nova rodada de experimentos e, segundo Lakatos, gera novos programas de pesquisa quando surgem as explicações esperadas.

A terceira etapa, segundo Khun, para apresentar a evolução da dinâmica geradora de conhecimentos científicos, é a “crise”, que se apresenta depois que as anomalias passaram por intenso programa de experimentos e investigações e não encontraram apoio em nenhum dos paradigmas vigentes iniciando então o que chamou de “revolução científica”.

Desta forma, a evolução da construção da ciência, ao passar pela experimentação, gera anomalias e promove a revolução. Ao transferirmos essas três etapas para a Avaliação Institucional consideramos a possibilidade de que, por meio de criteriosa coleta

de dados para a construção de diagnóstico, pode-se indicar anomalias nos programas e ações da instituição avaliada, e no processo que for adotado, para superar as anomalias identificadas, podem surgir as revoluções que promoverão as transformações e o enriquecimento dos programas investigados.

De acordo com Epstein a evolução indicada por Khun pode ser demonstrada também por meio de métodos que privilegiam ou não a indutividade e a racionalidade e nesse sentido, se pode ter diferentes possibilidades para fazer ciência (in Oliva, 1990:113).

Cada uma dessas possibilidades é considerada adequada por diferentes pesquisadores como destacamos a seguir:

1. *HUME* : métodos são indutivos e não racionais
2. *CARNAP*: métodos são indutivos e racionais
3. *POPPER*: métodos são não indutivos e racionais
4. *KHUN*: métodos são não indutivos e não racionais. (Epstein in Oliva 1990 p.113)

Essa evolução também pode, a nosso ver, ser adaptada para apresentar uma dinâmica evolutiva dos programas de avaliação institucional e, dessa feita, apresenta-se com as seguintes características:

- 1-Avaliação como processo indutivo e não racional, o qual atende à emoção de quem avalia e ao momento em que ocorre a avaliação sem nenhuma amarra com o processo histórico, ao qual está vinculado, ou à determinada dinâmica, que lhe confira confiabilidade e credibilidade experimental. Esta etapa contempla posturas avaliativas acríticas e com forte personalismo.
- 2-Avaliação como processo indutivo e racional que passa pela convicção e obediência à existência de um enunciado e de um modelo universal, mas com credibilidade e confiabilidade obtida experimentalmente e segundo critérios e procedimentos considerados válidos e oportunos. Nesta etapa predominam as probabilidades na análise dos resultados, apesar do processo se manter fiel aos padrões e referenciais preestabelecidos. Os pareceres produzidos nesta etapa se apresentam como pareceres descritivos, impessoais e sem natureza e postura crítica.
- 3-Avaliação como processo não indutivo, portanto, dedutivo e racional, o qual se caracteriza pela natureza construtiva de todo o processo, mas se mantém preso a referenciais e parâmetros bem definidos e bem elaborados, utilizando-se de instrumentos que podem ser considerados fidedignos e confiáveis. Nessa etapa da evolução está contemplada a posição de que um aspecto singular pode refu-

tar uma posição já estabelecida e consagrada. Essa etapa tem também forte conotação de criticidade apesar de muito normativa. Uma limitação dessa etapa é a forte vigência dos paradigmas preestabelecidos, o que impede, de acordo com Khun, que venham à tona novas espécies de fenômenos que não se ajustam aos limites do paradigma. De acordo com o mesmo autor, apesar das limitações, os aspectos estudados o são com detalhamento e profundidade, que não teria, se fosse de outra forma.

4-Avaliação como processo não indutivo e não racional faz da avaliação um processo contínuo e permanente em que prevalece a dedução e o contexto com seus aspectos de natureza social, psicológica, política, ética e afetiva. Esses aspectos exigem das partes avaliada e avaliadora, atitudes que primem pela honestidade e firmeza de propósitos, pela ausência de ameaças e com visível interesse e firmeza, para promover interesse e engajamento de todos os envolvidos para que a prática avaliativa se apresente como algo permanente e processual e não adquira caráter de evento. Essa é a fase da evolução da avaliação que supera a obediência restrita e cega aos critérios e parâmetros estabelecidos e vai além da criticidade. Essa etapa é mais descritiva que normativa e tem nas revoluções, que provoca e promove, um importante referencial para resolver as diferenças paradigmáticas, que envolvem os programas e projetos institucionais. Nesta fase, é fundamental a existência e a disposição de espaços para manobras, por meio das quais, os diferentes conhecimentos e até diferentes paradigmas interagem e se comunicam para instalar a necessidade e o espaço para vigência da nova proposição oriunda dos dados coletados e da necessidade de se revolucionar determinada instituição, apesar da confiabilidade e da credibilidade conquistadas pelo uso e pela adesão de importantes segmentos da instituição avaliada ou de seus segmentos. Essa quarta etapa da evolução das possibilidades para avaliação institucional vem mostrar, de forma muito significativa, que a competitividade, o estabelecimento de escores e a vigência de jogos e artifícios próprios da dinâmica de manutenção e consolidação do poder não encontram lugar nessa etapa. Essa etapa é, a nosso ver, a culminância da avaliação como processo e programa que podem fortalecer a dinâmica democrática, a emancipação e a liberdade nos procedimentos e ações institucionais.

Considerando Popper neste contexto de discussão da avaliação institucional como paradigma, destaco sua posição de que a avaliação das teorias científicas e as revo-

luções científicas passam por três níveis circunstanciais, ou seja, o primeiro que envolve os aspectos físicos, ambientais e concretos, o segundo que aborda os aspectos referentes à consciência e à mente e o terceiro que se envolve com o pensamento que se manifesta nas diferentes linguagens, com seus signos e com suas construções, levando à criação de novas e significativas abordagens.

Na avaliação institucional, ao se levar em consideração esses três aspectos, pode-se dar a eles especial significado, se comparados com os quatro processos de avaliação apresentados anteriormente, aos quais, de alguma forma, se atribuiu envolvimento com aspectos físicos, ambientais e concretos do que está sendo avaliado, com aspectos referentes à consciência e à mente subjacente ao objeto da avaliação e das pessoas com ele envolvidas e com aspectos referentes às diferentes linguagens que constituem os elementos de criação e mudança que caracterizam a realidade, o processo e o programa que está sendo avaliado.

No caso de haver dificuldade para decidir sobre qual das alternativas é a mais coerente, Popper considera que os aspectos referentes ao “mundo das idéias” deva ser priorizado, e aconselha que seja constituído um grupo que deverá estabelecer referenciais e padrões para a seleção do procedimento que deverá ser adotado para definir o que estiver pendente e optar pela alternativa mais coerente.

Os aspectos pela via normal são constituídos mediante distinção lógica entre os fatores e as revoluções, que podem ocorrer na medida em que as conclusões não sejam dedutivamente justificáveis. Quanto à existência de aspectos e conclusões conflitantes citamos Carnap (in Lakatos 1979:116) que distingue o falseamento dogmático do metodológico, os quais no contexto da avaliação podem ser utilizados para a discussão dos aspectos conflitantes e duvidosos, sendo que o primeiro parte do princípio de que todos os aspectos em questão são conjecturais e o segundo considera que as decisões podem ser tomadas à revelia do que foi adotado anteriormente, mas, apesar delas podem ser corroboradas por uma convenção que justifica e homologa as decisões (in Lakatos p.127).

Fazendo uma transferência dos argumentos de Epstein para Lakatos (in Lakatos:122), no contexto das avaliações, pode-se dizer que as avaliações quantitativas que se prendem aos resultados das pesquisas de forma rigorosa e às regras e prescrições determinadas pelo grupo com ele envolvidos, deixam transparecer a possível existência de critérios universais e permanentes, mas de fato se apresentam como uma forma primária de avaliação e pode-se dizer cega, por se considerar única e absoluta.

A postura de avaliação caracterizada como descritiva da mesma forma que a

epistemologia descritiva, defendida por Khun e por Feyerabend, mostram a inoperância de normas e critérios universais para as aferições dos produtos da ciência.

Essa posição, para a avaliação institucional, é relevante quando se considera os argumentos de Khun, segundo os quais as revoluções causadas pela ciência se colocam como uma impossibilidade para a edição de normas universais, definitivas e absolutas, posição essa que ao ser transferida para os programas de avaliação fortalecem o argumento da avaliação como diagnóstico e não como determinação de sentenças e julgamentos universais definitivos e absolutos. De acordo com essas posições é inevitável que as avaliações sejam consideradas como atividades com alto índice de complexidade, considerando-se que os processos com os quais atua se articulam e se desenvolvem, ampliando-se, mantendo-se ou também retraindo-se. Este permanente movimento de interação pode ser um argumento a favor da avaliação como processo caótico. Feyerabend vai mais além, quando diz que a “ciência é um empreendimento essencialmente anárquico” (4) e a apresenta como possibilidade de estimular o progresso de forma muito mais efetiva que a ordem e a lei. Também para essa afirmativa fazemos a transferência direta e a consideramos essencial para ser incorporada à proposta de construção do suporte epistemológico para a avaliação institucional que, além de caótica, pode assumir dimensão anárquica como com a ciência.

Retomando a questão da ciência e da metaciência, nos referimos a G. Radnitzki (5) quando considera válida a discussão do contexto das metaciências normativa e descritiva para a formação de procedimentos e atividades relacionadas à avaliação da produtividade dos pesquisadores e das instituições. Essa questão ganha especial destaque pelo fato de que os defensores do Contexto da Justificação defendem o fato da maior elaboração e precisão do ponto de vista formal e lógico, constituindo-se em metaciência prescritiva, exata e formal. A crítica a essa postura de pesquisa, e que pode ser estendida à avaliação, se apresenta no fato de que sua precisão e exatidão, enquanto método e instrumento de análise, dificulta sobremaneira uma efetiva ação normativa e diagnóstica. Com relação à avaliação, essa discussão é particularmente importante pelo fato de o envolvimento social, político, histórico e psicológico ser marcante e fundamental para servir como critério de delimitação e construção de parecer diagnóstico e também para a dinâmica necessária para coleta confiável dos dados.

Ainda é importante ressaltar que de maneira alguma pretende-se eliminar uma das duas propostas de construção do conhecimento, descritiva ou normativa, mas pretende-se que as leis e pressupostos metodológicos de cada um desses seguimentos se-

jam fatores presentes para alimentar, consolidar e dar consistência aos dados e às discussões, que muitas vezes se voltam para procedimentos cooperativos ou mesmo para atitudes competitivas.

Mesmo Popper por meio de sua consideração referente ao mundo das idéias claras e distintas vai além das escolas de verificação e de falsificação, abrigando aspectos das ciências humanas e, eventualmente, dando conta de aspectos psicossociais ou sociológicos do empreendimento científico (in Oliva , 1990:107).

3.5 - Epistemologia e Historicidade na Avaliação Institucional

A construção de suporte epistemológico para analisar a estrutura da avaliação institucional quantitativa e qualitativa e lhes clarear a identidade, deve considerar que os sistemas de controle social nos séculos XVI e XVII se estruturaram apoiados, em parte, nos pressupostos de organização do poder analisado por Maquiavel e Decartes. No início do século XIX essa posição se fortaleceu com os postulados de Auguste Comte. Esses princípios caracterizados como positivistas se consolidaram no início do século XX com os rígidos controles determinados pelas linhas de montagem e pela estrutura de mercado. Atualmente esses princípios ainda estão presentes através dos sofisticados processos de controle de qualidade presentes nos mais diferentes sentidos pela busca de eficiência, eficácia e efetividade dos processos de produção, dos serviços e das relações interpessoais.

Na padronização da sociedade, que absorveu esta dinâmica de controle social, (maquiavelismo, positivismo, qualidade total, globalização, etc.), o bom, o belo, o justo, o ético e o adequado, passam a ser estabelecidos pelos grandes grupos geradores e controladores das comunicações de massa e dos agentes formadores de opinião. Assim, a avaliação que se coloca afinada com este controle social, fica a serviço desses grupos. A qualidade de acordo com estes referenciais fica sujeita aos controles e à manipulação dos poderosos, que dirão se os procedimentos estão adequados e se atingiram as metas e os objetivos esperados através de marketing e propaganda muito bem dirigida e muito bem construída.

Hoje nos encontramos em plena discussão sobre a validade desses modelos no que se refere à continuidade da vida em nosso planeta. A produção em massa não resolveu o problema da exclusão e da miséria, podendo até ser acusada de ter ampliado a limites nunca vistos anteriormente; muitos recursos do planeta estão irremediavelmente

comprometidos como, por exemplo, o lençol freático de extensas áreas do centro oeste brasileiro, as quais foram contaminadas com produtos químicos e inseticidas para provocar a expulsão de populações nativas que ali viviam há três séculos (6); a água dos rios que são tratadas e devolvidas para consumo mas que não conseguem se libertar da existência de hormônios e inseticidas sintéticos e metais diversos, todos com grande capacidade de alterar as condições bióticas em tempo tão acelerado, que não permite à natureza responder com seus processos naturais de auto-organização às alterações e agressões que lhe são impostas pelos humanos e sua organização social. A camada de ozônio está sendo rompida e passa a expor todos os viventes a uma carga de radiação contra a qual os revestimentos biológicos são ineficazes. Diante destes fatos pode-se acusar os dirigentes dos meios de produção e os governantes, no sentido de que promovem controles, que garantirão mais eficiência e eficácia e efetividade dos meios de produção e do mercado sem assumir e cumprir um compromisso e adotar posturas que priorizem a vida farta dos viventes.

Muitas das instituições educacionais, dentre elas possivelmente algumas confessionais, estarão voltadas para estes mesmos padrões, que atuam contra a vida dos viventes, mas a favor da vida das empresas. Para essas instituições também se promovem e se realizam avaliações, para verificar se sua ação é eficaz para o mercado e se a degradação, que venham a promover, está sob controle.

Esse quadro alimenta grandes discussões acadêmicas que nos interessam sobremaneira na medida em que as faz chegar às fronteiras do racionalismo e da historicidade, da construção do conhecimento e por extensão dos processos de controle e de avaliação das instituições educacionais.

No caso desse trabalho, a identificação do suporte epistemológico que permeia os métodos e programas de avaliação institucional, se mostra como uma possibilidade imprescindível e fundamental para dar credibilidade e consistência à atividade avaliativa das instituições educacionais, para que esta se apresente como alternativa e como possibilidade de mudanças do padrão global, já tão desgastado e comprometedor da vida.

Nesse sentido, vamos nos apoiar em Bombassaro (1992), que em seu “Fronteiras da Epistemologia” nos mostra, inicialmente, que a linguagem assim como a historicidade, fazem parte da natureza humana e do que é construído pelos humanos. A avaliação também como construção humana é naturalmente dependente da linguagem, por meio da qual as pessoas manifestam seus interesses e intenções e por meio dela, também a historicidade se constrói como elemento básico na reflexão sobre a trajetória pro-

movida por determinado procedimento esperado e/ou planejado. A historicidade pode ser vista como aliada ou como adversária, dependendo dos interesses que estiverem em jogo. Por isso, não se pode, de forma alguma, considerá-la como neutra, certa, precisa e objetiva e como portadora da verdade, mas sempre deve ser vista como agente de diferentes verdades, utopias e ideologias.

Na avaliação da educação como processo e como construção, fica evidente a necessidade de investigação filosófica da objetividade/subjetividade inerente à linguagem e à historicidade, a fim de superar a maneira mais comum e simplista de se ver a questão da avaliação das instituições educacionais apenas pela natureza inter e transdisciplinar e pela produção acadêmica de seus muitos docentes, departamentos e institutos.

A avaliação institucional ao ser tratada como algo impregnado de historicidade, subordinada às tendências analítica e histórica, própria da epistemologia, alcança níveis arrojados que a colocam, a nosso ver, em condições dignas e próprias do meio acadêmico. Nesta condição, as metodologias são vistas como meros elementos acessórios.

Essa simples abordagem já nos remete de ante-mão à impossibilidade de as avaliações nos levarem a algo finito e conclusivo, tanto pelo fato de que a educação em momento algum poderá ser considerada finita e conclusiva, como pela dinâmica e complexidade institucional também nos remetem a essa possibilidade.

A dimensão comunicacional dos humanos pode ser apresentada como a manifestação do que os humanos se mostram capazes de realizar e essa comunicação implica em dimensão histórica e racional. Segundo Bombassaro (1992): “Racionalidade e historicidade devem ser consideradas sob base propriamente humana, e devem se apresentar como o balizador sobre o qual se configura tudo que diz respeito ao homem, aos seus desejos e às suas realizações” (p.77)

A racionalidade e a historicidade têm dimensão e alcance no conjunto das ações humanas, no contexto da natureza dos seres envolvidos e nas condições oferecidas e determinadas pelos ambientes. Assim, historicidade e racionalidade fazem parte da construção social do humano, o qual, por ser social, implica na existência de diferentes relações de poder. Com essas colocações, ser social implica em ser político e então na medida em que as relações sociais envolvem poder, elas se configuram como ações políticas. Esse envolvimento com o poder e a história se reflete como elemento essencial nos programas de avaliação os quais se caracterizam sempre como ação política sujeita aos diferentes lances do jogo de poder que os envolve.

Na questão da avaliação institucional, ao se considerar a racionalidade e a

historicidade, deve-se alertar para a necessidade de ressaltar que existem significativos e diferentes interesses envolvendo o fato a ser avaliado e o valor que lhe é atribuído. Essa consideração traz à tona a necessidade de serem investigadas as múltiplas interferências existentes em nível da instituição, considerando as pessoas, os fatos e os interesses que determinam sua racionalidade e historicidade, as quais não podem ser vistas como se fossem isoladas ou independentes. Nesse aspecto, a atitude que se recomenda é que exista acirrada discussão sobre o nível filosófico, social, psicológico e político, que constitui o contexto das relações a serem avaliadas.

Essa situação remete a discussão para a questão da qualidade, o que, a nosso ver, se for um processo com suporte epistemológico, pode atuar como viga mestra nessa discussão e como suporte para melhorar a compreensão do mundo para os humanos, no sentido de perceber e analisar o alcance e as conseqüências dos múltiplos enunciados e respostas construídos a partir das avaliações e comunicados como sendo de qualidade.

Com essa pesquisa não se pretende obter resposta definitiva para todas as questões que envolvem a avaliação institucional, nem se busca construir uma episteme definitiva para a compreensão da avaliação institucional em todas as suas possibilidades, mas pretende-se clarear a discussão da complexidade inerente a esse tema, considerando as múltiplas variáveis, que lhe são afetas para, desta forma, construir um ponto de partida que seja fermento para essa discussão.

Habermas (1987) nos diz que toda atividade racional possui estreita relação com algum saber que será fundamental para a comunicação dos enunciados referentes aos temas que estiverem em estudo. A avaliação institucional, como ação humana apoiada em racionalidade, historicidade e também afetividade, se mostra como processo muito complexo, que se apóia em toda construção promovida pela instituição e sobre esta produção e conseqüentes ações e comportamentos é que deverá se apoiar a avaliação.

Essa posição caracteriza bem a avaliação que busca consistência e credibilidade no contexto avaliado ou na utilização de metodologia bem desenvolvida e bem instrumentalizada.

A nosso ver uma epistemologia adequada à avaliação educacional deveria desenvolver suporte teórico que passasse pela construção dos projetos educativos e dos programas educacionais das instituições e, como metodologia, deveria se apresentar como um processo contínuo apoiado na práxis dos educadores e na dinâmica da instituição. Neste contexto, a práxis por meio da avaliação é permanentemente validada na medida em que é discutida de forma objetiva e é refletida na intersubjetividade que advém da dis-

cussão epistemológica, que a faz transcender as ações intuitivas e apoiadas em ideais de bons propósitos para que vá além da intuição e dos bons propósitos.

A necessidade ou não de uma epistemologia para dar suporte aos programas de avaliação não pode pretender atingir uma determinada efetividade operacional que pretenda alcançar alguma verdade institucional. Espera-se, por meio dela, possibilitar a formulação de diagnóstico em nível metodológico e processual da prática educativa realizada pela instituição.

Essa discussão sobre as implicações epistemológicas passa obrigatoriamente por um conhecimento aprofundado da linguagem e da comunicação dos conhecimentos e das metodologias. Assim, podemos fazer menção a Bombassaro (1992) que dedica um texto à importância da discussão semântica das palavras-chave do tema em estudo e, nesse caso, da avaliação e da estrutura institucional, essa consciência vocabular pode contribuir para aprofundar e dar consistência e profundidade ao tema avaliado.

Essa conotação semântica, no que se refere à avaliação, nos remete ao significado de conjuntos de palavras como: avaliar, medir e diagnosticar; das palavras aprender, ensinar, instruir e estudar ou ainda das palavras saber e conhecer.

Bombassaro (1992) promove boa discussão acerca do significado semântico das palavras saber e conhecer, importantes para fundamentar o contexto da avaliação, do diagnóstico e da medida. Segundo Bombassaro, saber e conhecer se diferenciam a partir do fato de que saber tem conotação proposicional, uma vez que seu conteúdo incorpora uma proposição, uma intenção e uma ação e conhecer vem com um significado mais pessoal, mais íntimo, mais particularizado. O conhecer acumulado com fundamentação na práxis e na permanente discussão do fazer se caracteriza como conhecimento.

Essa dimensão do conhecimento no contexto dos programas de avaliação educacional, em todos os níveis, nos reporta a diferentes tipos de conhecimento cuja caracterização e distinção ocupa muitos estudiosos. Dos diferentes tipos de conhecimentos pode-se destacar o conhecimento do senso comum, que se limita à simples acumulação de ações e à aceitação acrítica dos resultados, o que pode provocar visão fragmentada da realidade; o conhecimento científico, que se apóia na discussão ancorada em experimentos controlados e sujeitos à crítica dos pares, com a finalidade de construir um conjunto de informações, que podem ser consideradas verdadeiras, na medida em que suportem as críticas e as contestações. O conhecimento científico desta forma, se caracteriza como verdade temporária e parcial; o conhecimento filosófico também se destaca como elemento confiável na compreensão da realidade, fazendo o contrapondo com a instabilidade do

senso comum e com a rigidez experimental do conhecimento científico. O conhecimento filosófico ganha identidade em função de sua dinâmica reflexiva e dialética. O conhecimento científico e o conhecimento filosófico, ao promover processo de retroalimentação com a epistemologia, deixam claros os limites e as barreiras existentes entre esses dois conhecimentos. Esses limites e barreiras perdem significado como agentes de bloqueio na medida em que a dimensão histórica é incorporada por quem constrói o conhecimento científico. Essa dinâmica pode ser identificada no processo evolutivo que se apresentou inicialmente como a teoria analítica da ciência, ou como filosofia analítica da ciência a qual perdurou até a década setenta do século XX. A partir dos anos setenta, nova visão e nova postura ocupam o cenário do conhecimento e é denominada como nova filosofia da ciência, que chegou com forte conotação da tendência histórica, como crítica e reação à tendência analítica.

A qualidade da dinâmica institucional e a respectiva avaliação se inserem nesse contexto teórico, desde a dinâmica apoiada no senso comum, até à avaliação apoiada em visão essencialmente analítica e à avaliação apoiada em discussão que poderemos chamar de cunho reflexivo e filosófico. Em nível institucional, essa avaliação se apresenta sob uma visão histórica e crítica. Dessa forma, fica evidente a inadequação de um método, mas se consolida a necessidade de uma postura e de uma mentalidade de investigação do que se pode considerar como sendo de qualidade e como sendo o objeto do trabalho educacional e da ação institucional, para possibilitar a ação educativa esperada.

A partir desse ponto de vista, citamos Habermas (1987), que afirma que a ciência depende de certas proposições sobre o objeto observado, o que leva à afirmação de que nossos conhecimentos prévios e nossas crenças são constituintes da observação e do significado que atribuímos àquilo que observamos. Essa citação reforça e fundamenta a discussão sobre a falta de neutralidade dos processos avaliativos. Toda avaliação assim como toda atividade científica se apóia em pressupostos individuais e pessoais. As posições pessoais interferem no início da investigação e, na medida em que o processo se complexifica e se avolumam os dados e suas correlações, podem ocorrer mudanças nas posições iniciais dos avaliadores e dos cientistas; os quais, passam a sofrer influências das alterações ocorridas no processo e essas poderão gerar novas mudanças que deverão conferir dinamismo à dinâmica da pesquisa científica e da avaliação.

Consideramos igualmente importante que a avaliação educacional e das instituições, que promovem educação, mantenha significativa distância da ação e da visão puramente cartesiana e positivista de investigação, pelo fato de a avaliação dever ser enca-

rada em sua dimensão histórica e não apenas em visão meramente analítica. Fazer avaliação institucional é empreender atividade de pesquisa, que assuma a dimensão adotada pelos pesquisadores das ciências denominadas como exatas e é incorporar a natureza da pesquisa típica das ciências humanas, o que, em outras palavras, implica na busca de aspectos que possibilitem análise relativista, de complexidade, de caos e da dimensão histórica com todos os aspectos que se referem à criticidade e à visão política da educação e das interações próprias de um sistema dinâmico e aberto como é a educação e que se apresenta em permanente processo auto-organizativo, em função do contexto acadêmico e cultural da época e da sociedade onde atua.

Em avaliação como nas pesquisas científicas, a dimensão metafísica, histórica e pragmática são aliadas e, como conseqüência, os diagnósticos, gerados pelas avaliações podem apresentar naturalmente bom grau de objetividade e de subjetividade.

Em a *Estrutura das Revoluções Científicas* (1978), Khun defende o resgate da metafísica como elemento adequado para compor o universo da dinâmica própria das pesquisas científicas. Khun refere-se às pesquisas como “um conjunto de compromissos de nível elevado” que possui “tanto dimensões metafísicas como metodológicas”. No entender de Khun, esse conjunto de compromissos fornece aos cientistas uma visão de mundo e um conjunto de regras, que lhes permite realizar as atividades de investigação que podem gerar novos conhecimentos.

A tendência da avaliação, quando ancorada no modelo adotado para a ciência tanto analítica quanto histórica, pode se constituir numa possibilidade para a discussão dos limites de credibilidade da avaliação e o limite da “verdade” que encerra, na medida em que ela estabelece escore classificatório, ou sentença com força de juízo. Nossa hipótese básica é a de que o processo avaliativo de programa educacional deva se nortear sempre como processo dinâmico em permanente mudança e, para tal, deve ter conotação histórico-analítica, para fazer diagnóstico com maior confiabilidade.

A construção do conhecimento diante da tradição pragmática e positivista, de nosso contexto cultural, deve se constituir em meio para fazer parte do confronto gerado pela permanente discussão entre racionalidade e historicidade, mesmo sendo considerados como elementos antagônicos.

A racionalidade tem no método científico importante aliado na discussão com a historicidade pelo fato de estabelecer critérios que possibilitem avaliações, que se constituem em elemento imprescindível para uma “boa” metodologia.

Para o positivismo e para os Neopositivistas, como Popper, o método científi-

co teve importância incontestável como agente produtor de verdades e certezas, como nenhum outro procedimento humano conseguiu, até que se convenceram da possibilidade de considerar aspectos próprios da natureza dos humanos e da natureza do meio ambiente, que lhe conferiam dinâmica interativa superando, inclusive, os princípios estabelecidos pela fenomenologia quanto à descrição e obediência a regras e padrões preestabelecidos. O dinamismo da natureza humana é ambiental, pode fundamentar atitudes de crítica à radicalidade da metodologia científica linear. Essa constatação possibilita a proposta de Popper que apresentou o método científico como uma espiral ascendente (1974). Essa espiral abre a possibilidade de a ciência envolver-se com certa dose de subjetividade e dinamismo mas ainda a mantém como posição conservadora e mantenedora do contexto social e político (idem).

Um elemento que se considera significativo nessa discussão reside na possibilidade de encontrar critérios e algoritmos seguros e definitivos, que não excluam o juízo humano do jogo de produção de conhecimento, pois ele é, notadamente, falível, mas não pode ser descartado, sob pena de descartar o humano do conhecimento que ele mesmo constrói para atender às suas necessidades.

Em aritmética, o uso de algoritmos e regras rígidas traz resultados objetivos e com confiabilidade que cada vez mais são questionados diante da capacidade dos humanos, de formular novos enunciados, os quais buscam o lado humano dos teoremas e problemas solucionados aritmeticamente.

Alain Connes se manifesta, nesse sentido, em seu famoso diálogo com Jean-Pierre Changeaux (1991) que

conhece muitos matemáticos que têm um cérebro puramente racional, que qualificaria como de primeiro nível. Impressionou-me pela sua ausência de hierarquia. Eles são incapazes de saber se um objeto de estudo ou um teorema é mais interessante que outro. Desde que sua demonstração esteja correta, todos os teoremas, para eles se equiparam. O segundo nível, pelo contrário, supõe a capacidade para apreciar a qualidade ou o valor de um teorema. Mas, passemos ao terceiro nível, o da descoberta. Neste nível não só somos capazes de resolver um problema mas também para descobrir - não digo inventar - as intervenções com o todo que constitui nossa realidade (p.128).

Para esclarecer os três níveis indicados na citação acima, esclarecemos que Alain Connes propõe três níveis para classificar a postura dos humanos no que se refere à capacidade de lidar com seu potencial de aprendizagem e de raciocínio, sendo o primeiro deles o mais simples e mais medíocre que é ocupado por “aqueles que são calculadores prodigiosos, ou por aqueles que têm um raciocínio racional perfeito, ou por aqueles que não deixam passar um erro de sintaxe” (p.125). Esse primeiro nível é o nível que exclui a compreensão global do sistema e de suas interações. O segundo nível começa “quando

existe interação entre os cálculos efectuados e uma problemática pessoal...e quando um cálculo fornece dois resultados diferentes e nos debruçamos para colocar em cheque a validade do método, sobre erros que podemos ter cometido e também sobre o significado e a relatividade dos resultados”. Esse segundo nível é o da capacidade crítica e das interações de que apenas os humanos são capazes, desta feita a educação que se apóia nesse nível pretende formar melhores humanos do que o primeiro que pretende formar melhores autômatos. O terceiro nível como vimos é o mais elevado e, portanto, o exclusivo para aqueles que conseguem inovar e descobrir novas interações, novos métodos, novas interpretações, enfim são aqueles que conseguem se distanciar cada vez mais do positivismo radical e conseguem alçar vôos em direção à radicalidade do humanismo (Connes e Changeaux, 1991).

Essa abordagem de Allain Connes, a meu ver, baliza a discussão sobre a dimensão racional e histórica que se poderá dar às avaliações institucionais, as quais também podem se apresentar nos três níveis propostos pelo biólogo e educador francês, sendo o primeiro nível o das avaliações apoiadas em escores e estatísticas classificatórias, o segundo nível como aquele que se reveste de princípios apoiados na criticidade e na participação dos humanos no objeto que é o alvo da avaliação e o terceiro nível é aquele que tem a avaliação incorporada em todas as etapas de trabalho que se desenvolve envolto em compromisso radicalmente ético sem a possibilidade de vigência de interesses políticos ou de qualquer outro que supere os compromissos com a vida e com o bem estar de todos os corpos.

Essa argumentação mostra como o juízo humano não pode ser excluído dos processos de construção de conhecimentos e, em nosso caso, do processo e dinâmica de avaliação educacional.

Essa interferência do juízo humano no contexto avaliativo é fundamental para criar certos determinantes irracionais na determinação de pontos de vista que poderão dar significado e encaminhamento ao que é avaliado e pesquisado. Por outro lado, a ausência de critérios, relativos à objetividade da avaliação, pode impedir que os membros da comunidade acadêmica que estejam ainda no primeiro nível, dos destacados por Alain Connes não poderão desfrutar da vivência concreta que poderá possibilitar correções de rumo e recomendações importantes para ampliar e aperfeiçoar o processo e dinâmica pessoal e até institucional para alcançar o segundo e terceiro níveis. A queima de etapas pode ser fatal. Por isso, devem ser respeitadas as instituições, que desenvolvem avaliações institucionais consideradas primárias ou com pequeno suporte teórico, pelo fato de elas

poderem estar a caminho dos dois níveis, que consideramos mais adequados.

Os três níveis apresentados por Connes, se forem assumidos pela instituição, objeto da avaliação, mostra visão histórica e crítica que vem a estabelecer a dimensão do caminho e da condição acadêmica que privilegia a dinâmica de ruptura com o positivismo e com o mercado sintonizando-a com o humanismo radical. Essa instituição poderá ser avaliada com a radicalidade exigida pelos procedimentos e princípios éticos esperados para uma vida acadêmica, que se paute nos princípios que visam a ruptura com as formas de dominação, de exclusão e de produção de miséria. A visão crítica da realidade que está sendo avaliada e a dimensão de se caminhar para uma condição acadêmica que tenha sua radicalidade deslocada para um humanismo radical assume perspectiva de avaliação, que não pode ser uma sucursal do positivismo, mas uma associação para a construção de um viés seguro que aproxime cada vez mais a racionalidade com a ética.

À ciência neste contexto cabe a formulação de enunciados que retratem a realidade, considerando as concepções de mundo e os valores como formas variáveis e arbitrárias.

Nessa dimensão epistemológica a avaliação, assim como a discussão dualista entre fatos e valores, sempre deve estar presente sob risco de se distanciar da realidade e da utopia. A avaliação passa pela qualidade dos enunciados dos fatos e pelo enunciado dos valores. Na avaliação a contraposição entre a objetividade dos fatos e a subjetividade dos valores deve estar bem colocada para minimizar os desvios provocados pela objetividade da ciência e a subjetividade e a relatividade da ética.

O encaminhamento dessa discussão tem caráter relativista, na medida em que não seja perdida e nem se esgote a questão da verdade, que passa a ser uma espécie de acordo entre as partes, “ciência e ética”, “objetividade e subjetividade”, “racionalidade e historicidade” e uma espécie de coerência que leva em conta também os desejos, emoções e aversões dos humanos envolvidos. Seria leviano, se abordássemos a avaliação apenas na sua condição e possibilidade epistemológica e metodológica, sem considerar a interferência complexa, exercida por meio da condição humana que interfere nesse contexto.

Os valores, se considerados como pré-condição para o conhecimento, adquirem relevância que pode ser assumida como critério. Assim, numa avaliação institucional, a construção dos valores sobre os quais se fundamenta a instituição e a própria avaliação, devem ser a primeira iniciativa a ser tomada numa hierarquia metodológica, para que estes se apresentem como suportes que dêem relevância ao que será avaliado como perfil e identidade da instituição (1992, Putnam:71).

Com essa abordagem as instituições educacionais deverão apoiar seu projeto educacional e sua avaliação de acordo com o que elegerem como pressupostos de valor. Essa práxis dependerá dos acordos necessários para determinar a natureza de seus projetos pedagógicos e socioeducacionais deixando claro o que acreditam, defendem e estabelecem como padrão.

Os valores éticos associados aos valores e virtudes cognitivas acatadas pela instituição, serão, assim, referenciais consistentes, para promover avaliação institucional.

A relação entre racionalidade e historicidade frente à opção de educação e instituição, pautadas nos princípios éticos propostos pela Teoria Crítica e pelo humanismo radical, geram uma utopia, que obriga as instituições a estabelecer uma opção clara e democrática pelos valores éticos como predominantes às “verdades científicas”, constituindo-se em parceria que faça a ciência e o conhecimento estarem aliados à vida e à eliminação dos agentes, que geram e promovem exclusão e alienação. Essa opção deve fazer com que a avaliação se sustente no diálogo e não nos escores e nas sentenças classificatórias e muito menos nas verdades, que poderão emergir de seus dados.

Para Putnam, in Bombassaro (1992 :70), verdade é uma espécie de aceitabilidade racional - Uma espécie de coerência ideal de nossas crenças entre si e com nossas experiências, como aquelas experiências representadas em nosso sistema de crenças, e não uma correspondência com um estado de coisas independentes da mente e do discurso.

Nos sistemas e métodos avaliativos a tradição como elemento constituinte do contexto tem importância muito relevante para a determinação e o estabelecimento de critérios e indicadores avaliativos.

Habermas e Rorty concebem a racionalidade como um constante processo de conversão e comunicação. Conversão das tradições e culturas e comunicação como processo de recebimento e de transmissão de informações.

Rorty ao estudar a impossibilidade do conhecimento se apresentar como representação exata da realidade mostra ser fundamental que o conhecimento seja obtido mediante acordos com outros seres humanos (1979:316). Nesta obra Rorthy apresenta a possibilidade de que a epistemologia deva representar a maior quantidade possível de aspectos comuns com os demais, uma vez que considera a possibilidade de construção de uma epistemologia apoiada sempre em aspectos comuns.

Essa posição, ao ser rebatida para a natureza da avaliação institucional de instituições voltadas para a educação, reforça a posição de que ao se avaliar deve-se ter aspectos comuns que direcionem a instituição e o programa que está sendo avaliado. A

ética, por exemplo, como foi destacado anteriormente.

A determinação desses aspectos comuns, muitas vezes se apresenta mais como uma esperança, um desejo subjetivo (Bombassaro,1992:73), do que como algo efetivo e concreto. Essa argumentação faz com que as avaliações assim, como a epistemologia, possam se apresentar como visão fragmentada e parcial da realidade. Ainda quanto à natureza da avaliação, em comparação com a epistemologia, deve-se considerar os aspectos de racionalidade como se estivessem próximos de uma concepção ética, como acentuam autores como Putnam, Rorty e Habermas .

O conhecimento bem como os critérios e métodos avaliativos se constituem em elemento central do agir e do fazer humanos e, por isso, existe uma efetiva interação entre racionalidade e historicidade. A ciência, vista como produto e como produção humana, assume naturalmente a condição de ação histórica, pelo fato de seu produtor ser um ser histórico e não apenas um ser racional e aético. Desta forma, de acordo com Bombassaro (1994), é pela historicidade do humano que se instaura a historicidade do conhecimento (p.77). Outra vertente de posição do humano como ser historicamente constituído pode se apresentar pelo fato de que os humanos são quem são, em suas individualidades, porque se lembram quem são e se lembram de fatos ocorridos durante suas vidas e que de alguma forma foram muito significativos principalmente em nível afetivo nas suas diferentes vertentes.

Para o Positivismo lógico, a história se manifesta como conjunto de fatos completamente irrelevantes e incapazes de penetrar a íntima estrutura lógico-formal das verdades que se apresentam, na maior parte das vezes, exatamente como verdades ahistóricas, isto é, alheias a qualquer mudança (Minazzi, in Geymonat 199 :267).

De acordo com Stein, “O homem é dotado de historicidade desde sempre e é impossível destacar este atributo do todo da existência humana” (1988:29). Todo o modo de ser do humano tem natureza crítica e, portanto, histórica e, de acordo com Bombassaro (1992:78), a historicidade na produção do conhecimento científico se manifesta por três vias, ou seja através dos enunciados produzidos, da produção desses enunciados e do próprio indivíduo que os produz.

Fazendo uma relação dessas três vias com a questão da avaliação das instituições que promovem educação, considero adequado dizer que a dimensão histórica se manifesta nas avaliações por meio dos seus enunciados, da dinâmica utilizada para a produção desses enunciados e na medida em que se considera a pluralidade de personalidades e individualidades presentes no processo avaliativo.

Trazendo essa abordagem para um ponto ainda mais à frente, pode-se dizer que uma instituição educacional deve, a todo tempo, se reportar sobre sua origem, sobre a “*pergunta primal*” (Assmann, 1994) que gerou a idéia e a necessidade de criar e formar a referida instituição. Essa discussão se for de caráter permanente, poderá facilitar a consciência que deve acompanhar toda a dinâmica avaliativa e a consistência dos diagnósticos estabelecidos, assim como as determinações para as correções de rumo e para a consolidação do que foi estabelecido como adequado e correto (7).

Ao se fazer avaliação institucional deve-se ainda procurar uma dinâmica, que deixe espaço tanto para a tendência analítica e pragmática da avaliação como para a tendência histórica.

Nos programas de avaliação institucional aos quais o autor teve acesso, tanto como ator quanto como leitor e ouvinte, pode-se perceber a dificuldade existente, para promover a ruptura com os propósitos positivistas e construir ação que tenha na historicidade e na criticidade um referencial de ação educacional e organizacional.

Como causa das dificuldades destacadas acima, pode-se apresentar uma referência de Adorno que assim se expressou:

A filosofia moderna, e até hoje dominante, queria eliminar do pensamento seus fatores tradicionais, desistoricizá-los enquanto conteúdo e reduzir a história a uma especialidade entre as ciências positivas. Desde que se buscou o fundamento de todo o conhecer na suposta imediatez dos dados objetivos, pretendeu-se expulsar do pensamento sua dimensão histórica, obedecendo a esta espécie de ídolo que é o puro presente. O agora fictício e unidimensional passou a ser, para o sentido interno, o fundamento do conhecer. (Adorno, 1985, in Bombassaro).

Essa referência mostra, em boa medida, o quando se tem a fazer para superar essa tradição que se impôs à maioria das instituições educacionais brasileiras, das quais algumas podem, desde sua formação, ter tido no mercado a motivação para sua pergunta “primal”.

Bacon defendeu a existência de quatro ídolos: os ídolos da tribo, inerentes à natureza humana, os ídolos da caverna próprios dos indivíduos, dos ídolos do foro originados na convivência do humano com outros humanos e os ídolos do texto, caracterizados pelos ensinamentos filosóficos e pelas regras viciosas da demonstração (Bacon, in aforismos XXIX, XLI, XLII, XLIII e XLIV). Essa referência aos ídolos de Bacon se propõe a fundamentar aspectos da natureza humana, que podem interferir nos processos e programas avaliativos na medida em que podem interferir na representação verdadeira do mundo.

Ainda segundo Adorno, a tradição enquanto mediadora dos objetos do conhecimento se coloca como algo inerente ao próprio conhecimento. Nessa condição, o

conhecimento sem passado e sem tradição não acolhe nenhuma pergunta sobre seu conteúdo e não pode gerar nenhuma expectativa de futuro.

Desta forma, a tradição se constitui em elemento fundamental como a história para a construção do conhecimento. Esses elementos chave, tradição e história, integrados à ética e aos sentimentos e emoções dos envolvidos, se constitui em elemento-chave, para fazer frente à tradição medieval e positivista, de que todo conhecimento deve estar apoiado na razão e na experiência herdada da cultura grega e numa escala de tempo determinada pelas sagradas escrituras.

É importante ressaltar que uma tradição não pode superar determinados conhecimentos pelo simples fato de ser mais antiga, mas deve ser levada em conta como argumento, sobre os quais deva se apoiar determinada contestação.

No contexto da avaliação, a tradição assume toda a sua face de contradição na medida em que através dos instrumentos e indicadores utilizados podem conduzir à perpetuação de erros e aspectos já superados. Com isso deve-se ter a tradição como um elemento, apenas com importância e significado para as discussões e não com importância de domínio. Neste caso “tempo de casa não é posto, nem mérito” (8).

Ainda quanto à tradição, consideramos importante ressaltar a diferença existente entre o que é tradição e o que é conceito e princípio universal do conhecimento, segundo Kant. O que consideramos difícil, nesse contexto, é estabelecer o que é conceito e princípio universal para os processos avaliativos, mas pode-se ter aí um aspecto muito relevante para fundamentar critérios e indicadores para avaliação institucional, na medida em que forem determinados conceitos e princípios básicos e fundamentais da instituição, do contexto e da realidade, que podem passar a atuar como conceitos e princípios universais no universo da referida instituição.

Esse estabelecimento é, a nosso ver, extremamente ideológico e político e quanto mais democrática for a dinâmica para sua determinação, mais chances tem de ser assumida como conceito e princípio universal para todos os setores e seguimentos da Instituição.

A tradição é dinâmica e pode ser fundamental para a compreensão da história, pelo fato de que, ao contar o que aconteceu, nos faz lembrar a trajetória cumprida e ao interpretar o presente, nos leva a fazer história.

A história se manifesta como conhecimento, na medida em que ele é transmitido, interpretado e transformado pelos humanos. Segundo Habermas todo conhecimento é movido por interesses que o orientam, dirigem e o comandam (1982:89s)

Temos, dessa forma, mais uma ponte para a questão da avaliação ser dependente da tradição e da história, tanto para o desenvolvimento de metodologias quanto para a construção dos indicadores e categorias avaliativas.

Segundo Bombassaro (1992), o reconhecimento dos preconceitos se apresenta como uma ação de grande significado, para reduzir a contaminação que muitas avaliações sofrem na medida em que as tradições podem ser confundidas com preconceitos, se esse for o desejo de quem detiver o poder.

Voltando à questão da natureza da ciência e da epistemologia, ainda existem autores com forte tendência positivista que argumentam que “À epistemologia cabe somente a tarefa de reconstruir logicamente a estrutura das teorias e proceder sua verificação”. Consideram que os “aspectos mais importantes sejam, portanto, aqueles que dizem respeito à lógica da investigação e não às condições que a permitem” (Bombassaro, 1992). Essa posição, naturalmente ahistórica, apóia-se na visão de ciência como corpo ordenado de conhecimento, comprovado e desvinculado das interações que constituem os meios em que os viventes interagem alterando-se e alterando o meio intermitentemente.

A historicidade da epistemologia faz com que o passado seja resgatado, garantindo que os conceitos herdados sejam mantidos vivos e se manifestem como formas que concebam problemas presentes na vida diária, nas linguagens, nas instituições e onde mais nos aprouver. Os conceitos nunca são produzidos espontaneamente, mas constituem-se como resultado de um desenvolvimento histórico, assim Fleck afirma “que não é possível de modo algum cortar os laços com a história”, sob risco de se perder a identidade e todo o sentido da existência (1986:67).

A questão da historicidade se apresenta como importante divisor de águas, no que se refere à sua importância na constituição dos conhecimentos e dos conceitos que permeiam as instituições humanas. Nesse sentido destacamos Kant, quando diz que “Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (1980:57), o que foi aproveitado por Lakatos para dizer que “a filosofia da ciência sem a história da ciência é vazia: a história da ciência sem a filosofia da ciência é cega” (1987:11). Transferindo-se essa citação para a questão da avaliação institucional poder-se-á dizer que os projetos e programas de avaliação de uma instituição educacional sem a história dessa instituição são vazios e a história da instituição sem os programas de avaliação é cega.

Lakatos, com essa forma de pensar, apresenta, com seus estudos, os princípios básicos para a construção da epistemologia contemporânea que supera o objetivismo e o relativismo. Essa proposta aproxima sobremaneira filosofia da ciência e história da

ciência. Para a presente pesquisa essa conclusão ganha importância para a avaliação institucional que deve se apoiar nas propostas de ação e de reflexão da instituição para se poder construir a história da instituição. Assim, a avaliação depende da história e faz história a partir dos pressupostos e propósitos a que a instituição se propõe e também a partir daí, é possível repensar e rever os compromissos e as proposições a que nos referimos.

3.6 - A “Verdade” e o Consenso na Avaliação Institucional

No século XVII, Isaac Newton se apresentava como um cientista que acreditava na verdade como algo que pudesse ser alcançada por meio da ciência.

Essa posição, como vimos nas páginas anteriores, sofreu significativas mudanças, principalmente na virada do século XIX para o século XX, com as discussões sociais, políticas, econômicas e científicas que ocorreram na Europa e nos países a ela vinculados e também com a confirmação para a física e transferência dos princípios básicos para inúmeros segmentos do conhecimento, da teoria da relatividade, da física quântica e da teoria do caos, os quais fizeram com que os cientistas olhassem para o mundo como algo que transcendia sua capacidade sensitiva e motora.

Hoje no final do século XX pode-se perceber que está a caminho mais uma grande transformação na forma como os humanos lidam com o desenvolvimento e com a construção de novos conhecimentos.

A busca da verdade deixou de ser o referencial maior da ciência, cedendo lugar ao desejo de, cada vez mais, ser capaz de formular novas perguntas e, cada vez mais, ser capaz de discutir os temas em estudo até que se possa adotar uma postura que atenda às necessidades postas em questão.

A verdade neste contexto ficou como que algo retórico e restrito ao mundo das idéias. A ciência lidava com o binômio verdade X utilidade. Hoje se percebe através da organização popular e de muitos movimentos contra a exclusão engajados para a eliminação da miséria que se amplia à busca de um novo paradigma representado pela expressão verdade social.

Esta proposta gera um problema de natureza epistemológica ao se discutir a busca de consentimentos neste contexto de novo referencial para a verdade no qual se apresenta com natureza subjetiva das questões e dos propósitos éticos para a construção cognitiva e para a atividade científica.

Essa postura de busca de uma relação da ciência com a verdade social apoiada em referenciais éticos está conduzindo essa questão a uma “Epistemologia do Consenso”, (9) o que de certa forma pode interferir de forma significativa, para mostrar que apesar do muito que já foi realizado, muito ainda está por ser desenvolvido como construção possível e necessária para o desenvolvimento do conhecimento e eliminação da miséria e das exclusões.

Racionalidade e cientificidade, apesar de todos os avanços, ainda são considerados por muitos estudiosos como o suporte básico e fundamental para a construção do conhecimento. Ernest Gellner (in Oliva, 1980:177-178) apresenta o conhecimento como uma crença apoiada em alguma forma de legitimação do que se pretende como verdade e como conhecimento e para possibilitar e justificar essa postura ele apóia-se em duas teorias conhecidas como “teoria do endosso” e “teoria da seleção”. A teoria do endosso se apóia, fundamentalmente, nos argumentos e conhecimentos estabelecidos e aceitos e que dão suporte ao conhecimento que pretende ser comprovado. A teoria da seleção propõe a validade e a justificação de algum conhecimento desde que seja validado por meio de experimentos, se for referendado por alguma forma publicamente reproduzível e se for exemplificado de forma lógica.

Gellner, com suas teorias, se reveste de muita importância para os conhecimentos contemporâneos, pelo fato delas referendarem e apoiarem a racionalidade e a seletividade presente como agente dominante na forma contemporânea de pensar.

Essas duas teorias têm grande importância para a compreensão dos programas de avaliação que são adotados por muitas instituições educacionais e por muitos programas de qualidade, adotados pelas instituições envolvidas com a produção e os serviços, com as quais se justificam muitas atitudes prepotentes, tiranas e antidemocráticas.

Uma expectativa alimentada com a execução desse trabalho é a possibilidade de promover discussão sobre a validade e sentido da crença, de que por meio do endosso e da seleção se tenha caminhado segura em direção ao que se pode considerar como ideal, confiável e esperado. A legitimação do que se pretende como adequado pode ser discutido numa perspectiva que ultrapassa e transcende a razão. Considerar correto e confiável apenas aquilo que tem suporte na experimentação, na repetição pública, no que é convencionalmente aceitável, na tradição e nos dogmas pode ser um grande engano, com conseqüências muitas vezes desastrosas para o que se espera ser ético e relevante para o bem comum, para a eliminação das exclusões e para a emancipação da vida como expressão de liberdade e autonomia.

Diante dessa argumentação as avaliações das Universidades Confessionais, que se pretendem éticas e apoiadas nos argumentos cristãos de liberdade, devem refletir com muita criticidade sobre os suportes que adotarão para apoiar e fundamentar seus programas de avaliação institucional.

Cabe ainda destacar que tanto as avaliações como a ciência e a teoria do endosso são vinculados a diferentes princípios e formas de poder e, por isso, não são neutras.

O autor base dessa teoria é o alemão Jürgen Habermas que acredita que os progressos do conhecimento se fazem com suporte em argumentos substanciais e se apoiam em inferências lógicas que não se reduzem a complexos dedutivos (Rocha, in Oliva, 1990).

Os argumentos substanciais servem para aceitar ou para criticar pretensões de validade. Sejam pretensões de validade que as asserções implicam, sejam pretensões de justiça, ligadas a normas de avaliação e de ação e que as divergências ou recomendações implicam. Eles têm força de convencer os que tomam parte em uma discussão da pretensão de validade, ou seja, de motivar racionalmente o reconhecimento das pretensões de validade. Os argumentos substanciais são elucidações e justificações, conseqüentemente, unidades pragmáticas nas quais se combinam não proposições, mas atos de fala (quer dizer, proposições utilizadas em procedimentos). (Habermas.1978:148-149)

Essa proposta de validação do objeto de trabalho do meio acadêmico pela via do consenso é, segundo Habermas, o meio pelo qual a discussão acadêmica ganha dimensão democrática e participativa. Essa postura exige que haja universalidade de interesses para gerar um consenso que poderá se expressar pela via da discussão como processo democrático.

A simples discussão não se revela como procedimento suficiente para possibilitar a aferição de algum conhecimento. Entendemos que a aferição de conhecimentos deve se apoiar na constatação da veracidade do enunciado, o qual deverá ser analisado e discutido no contexto da ação, juntamente com a coerência e a universalidade de determinado conjunto de regras que conte com aceitabilidade e concordância pelo conjunto de pares, todos identificados com o tema e o processo em discussão e estudo. A consolidação dessa rotina na construção cognitiva poderá consolidar a identidade e a consistência democrática esperada para pautar a dinâmica de desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos, construídos como consenso entre as partes envolvidas.

A opção pelo consenso tem especial importância junto aos programas avaliativos, pelo fato dele corroborar e fortalecer a postura de construção de diagnóstico e não de mera determinação de sentença ou score classificatório. Essa opção faz com que o grupo de pessoas e setores institucionais envolvidos se manifestem como elementos engajados com a formulação do enunciado referente ao que será avaliado e com o estabeleci-

mento do conjunto de regras, que será utilizado para a apuração dos dados coletados.

A avaliação institucional, apoiada no consenso, depende essencialmente de que as pessoas integrantes do processo se engajem e assumam os propósitos do grupo e a natureza da avaliação, abrindo mão dos referenciais, crenças e desejos individuais em favor dos do grupo, os quais se constituirão, a partir da decisão e dos acordos firmados entre as partes. As avaliações, assim, se constituirão como algo dinâmico que poderá ser considerado como processo encerrado apenas depois que o grupo assim o determinar.

Diante dessa proposta, Habermas pondera sobre a possibilidade de existência de uma situação considerada como “situação de fala ideal” a qual se caracteriza como a possibilidade de todos os participantes de uma discussão usarem, de forma equitativa, todas as formas de comunicação, tendo claro que essa determinação não pode ser estabelecida em sua totalidade mas numa dimensão também de consenso. Habermas considera, também, que o “consenso verdadeiro” se dá em ambiente em que predomine a boa fé no contexto da discussão; que os locutores utilizem-se de abordagens verdadeiras; que as ações sejam corretas e que a pretensão de verdade dos enunciados se situe numa dimensão de consenso verdadeiro alcançado por sujeitos racionais em situação de discussão.

Esse tópico da teoria consensual para a construção de conhecimentos mostra dependência de pessoas libertas, de espírito competitivo e de instituição que, ao fazer avaliações, de acordo com essas teorias, utilize os resultados das avaliações para promover a equidade e nunca a distribuição diferenciada de recursos ou a determinação de critérios de seletividade e de premiação a partir dos resultados obtidos pelas avaliações.

Para Habermas, a razão é importante argumento e componente desse processo para atuar como elemento que estabelece o consenso entre partes litigiosas e entre partes que se caracterizam como conflitantes e com argumentos que tendem a deixar o contexto como algo infinito e em permanente expansão.

A razão é absolutamente fundamental para a determinação das regras que participam como elementos caracterizadores do contexto. A razão é igualmente importante para fundamentar as discussões que podem terminar com um dos debatedores mudando de opinião, frente à natureza inequívoca dos argumentos apresentados. Habermas ainda apresenta a razão como uma espécie de instinto para reconhecer e aceitar e para elaborar a verdade que sempre será relativa a tantas outras verdades.

Habermas, nessa questão da verdade apoiada na razão, ressalta o fato de que não se pode considerar como verdade algo apoiado na realidade, independentemente do conceito de enunciado verdadeiro e a razão não pode estar desvinculada do conceito de

argumento congênere, sendo que esse autor considera que o enunciado verdadeiro e o argumento congênere devem estar desvinculados de todo e qualquer tipo de coerção externa, identificável pelos estudiosos e pesquisadores envolvidos, que os argumentos de refutação não sejam abandonados, mesmo depois que ele tenha sido desbancado e independentemente da permanência dos integrantes do grupo de trabalho os argumentos não podem ser alterados. A vigência dos argumentos tem forte conotação pragmática, aos quais as pessoas se submetem sem qualquer coerção externa. A legitimidade desse processo está em parte apoiada no comportamento e compromisso coletivo. Esses aspectos é que conferirão legitimidade à pesquisa. A legitimidade ainda estará vinculada à expressão “em determinadas condições” (Rocha, in Oliva 1990:186), o que dará a necessária flexibilidade para que a construção cognitiva se faça como processo dinâmico sem interferência e/ou interrupções.

No contexto da avaliação institucional, a isenção das partes para a obtenção do consenso é viável, a nosso ver, até à construção dos instrumentos e respectivos indicadores necessários para a coleta dos dados. É importante ressaltar que na medida em que os instrumentos e os indicadores forem sendo aperfeiçoados, estes deixarão cada vez menos possibilidades para a interferência dos envolvidos com o processo, o que poderá resultar em processo extremamente pragmático e linear, sem deixar muitas possibilidades para as negociações esperadas quando se tem a prerrogativa operacional de se considerar as “determinadas condições” em que ocorre o programa de avaliação.

A sofisticação instrumental poderá garantir a confiabilidade operacional e pragmática da avaliação como poderá, também, restringir, cada vez mais, o acesso à interlocução. Um aparato instrumental muito elaborado poderá significar o sucesso esperado pela avaliação, mas poderá representar seu próprio fim, em função da esclerose a que está sujeito, pelo fato de que o contexto se modifica, ininterruptamente, fazendo com que o instrumento, considerado ideal, fique estacionário pela certeza de que é a expressão de condição definitiva e, também, pelo fato de ter alcançado tamanha sofisticação que se restringe, de tal forma, às possibilidades dos interlocutores que podem passar a ser instrumento com acesso individual e não mais de construção coletiva.

Essa reflexão acerca dos limites para a possibilidade de se manter os programas avaliativos como dinâmica participativa, de certa forma, propõe que o mais importante deva ser o envolvimento da comunidade no processo, por meio do desenvolvimento de uma cultura da avaliação a qual proporá, de certa forma, que o maior número de envolvidos em todas as etapas do programa avaliativo será sempre o agente determi-

nante de qualidade e atualidade dos programas, a qual deverá contar também com suporte operacional adequado. O grande número de participantes poderá de certa forma determinar a durabilidade e estabilidade do consenso estabelecido.

Essa discussão nos traz de volta aos limites da verdade, a qual poderá ser apresentada como uma abordagem, cujos argumentos tenham alcançado estabilidade consensual e de alguma forma tenham superado todas as críticas e ofensivas de contestação, que a ela foram apresentadas. Assim, a verdade tem sua existência garantida pelo tempo em que determinada assertiva sobreviver, sem ser contestada e derrubada quanto à sua credibilidade e confiabilidade conceitual e pragmática.

Na manutenção de um conceito como verdadeiro, a razão atua como instinto, do qual são dotados os humanos interessados em argumentar a favor ou contra determinado enunciado ou determinado experimento.

Habermas coloca que a razão é atributo especificamente humano com todas as possibilidades de produção cognitiva e com todas as motivações para as ações que são manifestas por meio da intersubjetividade lingüística.

Esse fato determina, em grande parte, a possibilidade efetiva dos humanos construírem conhecimentos por meio da utilização da linguagem, que se apresenta como potencial comum capaz de ser articulado pelos participantes do processo, para a construção do consenso. O consenso neste caso se dá, em grande parte, pela comunicação intersubjetiva como corporificação da razão da qual os interlocutores estão possuídos. Por meio da linguagem pode-se, também, chegar a um consenso que se apresenta verdadeiro e adequado, na medida em que a linguagem, comum aos integrantes do grupo, é usada em nível semântico, como pressuposto de verdade dos enunciados, em nível sintático como a vigência dos argumentos, e em nível pragmático como a racionalidade dos locutores (Rocha, in Oliva.1990:191).

Habermas chama atenção para o fato de que a questão da linguagem é radicalmente importante nesse processo, pelo fato de que o locutor, ao pretender desenvolver algo que pretenda como verdade, deve expressar uma experiência objetiva e comunicar suas conclusões e descrições de forma competente, para exprimi-las adequadamente, a fim de que não se instalem duplas interpretações, ou que, a comunicação somente seja proferida, se os demais participantes da locução tiverem domínio da linguagem apresentada, isto é, que a linguagem não se apresente hermética para os demais interlocutores.

É fundamental, para a aceitação de algo que se pretenda como verdade, que exista sincronia e interação entre a produção humanas, a motivação e a ação humana que

venha a se constituir em agentes determinantes da intersubjetividade lingüística.

O processo de formação da linguagem pelos indivíduos é, de certa maneira, o processo de adaptação desse sujeito a um consenso preestabelecido que se caracteriza como conseqüência do desenvolvimento histórico da comunicação no contexto onde o locutor interage.

Uma reconstrução teórica é a expressão lingüística de um consenso que se pretende verdadeiro e de acordo com Rocha (in Oliva, 1990:204-206). “O nível científico se caracteriza por descrições e explicações do mundo que se constituem pelos fatos e leis cuja aceitação é resultado de discussão efetivamente realizada com argumentação abundante e resultado de um consenso que traduz menos o reconhecimento de uma evidência que a eleição de uma dentre várias descrições / explicações efetivamente”. Desta mesma forma pode-se dizer que por meio da linguagem se constituem os métodos, processos e instrumentos de avaliação institucional, com toda a complexidade e importância que lhe é inerente.

Habermas (1973) apresenta a razão também como um órgão de adaptação, similar aos sistemas complexos adaptativos da teoria da complexidade (Morin: 1980) o qual se fundamenta na capacidade de auto-organização, e comporta os instintos e a superação dos vínculos naturais, que promovem a autoconservação como um sistema social, fazendo com que o que aparentemente se apresenta como pura e simples sobrevivência se mostre de fato como variável historicamente definida, na medida em que a sobrevivência se dá a partir das intenções consideradas como boas e adequadas pela sociedade.

Ainda com relação à razão humana, Habermas apresenta que esta deve sustentar-se pela unicidade fatural da história, entendida num sentido abrangente que incluía a evolução biológica, cultural, sociopolítica e econômica da humanidade. A história deve ser vista como elemento integrador do plano da existência e da experiência humana em nível sensorio (observação) que se constituem nas descrições segundo Habermas e com o plano da experiência comunicacional (compreensão) que se constitui nas narrativas as quais darão sentido às sucessões de declarações (Habermas, 1976).

A história, de acordo com a retrospectiva do referencial epistemológico a que as instituições educacionais estão sujeitas, nos leva a refletir sobre sua importância como sistema de crenças, construídas sobre determinada realidade e circunstância histórica. Essa circunstância histórica, nos programas de avaliação institucional, se constituem, a nosso ver, na consideração de que esse processo atua sob pressão das pretensões de validade já estabelecidas, consensualmente, e passam a assimilar tanto mais intensamente essas pretensões

quanto mais íntimo for o contato cultural produzido pela ampliação dos meios de comunicação e, sobretudo, quanto maior for a uniformização das necessidades decorrentes da pressão social e institucional a serem detectadas e diagnosticadas pela avaliação institucional que estará sujeita à pressão exercida pelos diferentes segmentos envolvidos e pelo predomínio de umas sobre as outras.

A construção dos fatos em torno dos quais são formulados os enunciados do que se pretende como verdade, deve, segundo Habermas, ser apresentada como objeto da experiência e comunicada de forma tal que possibilite a construção, da verdade como consenso factualmente verificado, universal e estável.

A verdade de um enunciado é fundamentada no reconhecimento unânime de que esse enunciado é verdadeiro, sem que tenha existido coerção externa para a obtenção dessa unanimidade. A possibilidade de que essa unanimidade ocorra pode ser considerada como muito difícil de ser alcançada, mas não é impossível, na medida em que a discussão se apoia em dados e procedimentos práticos, empíricos e refutáveis, os quais caracterizarão um processo dinâmico de legitimação.

A avaliação nas instituições educacionais de acordo com essa argumentação deve, então, considerar o consenso como verdadeiro até que sejam produzidos argumentos que reflitam posição contrária, mas que foram igualmente discutidos e que tenham fundamentos apoiados em:

- 1- Enunciado prescrito e concatenado de acordo com regras sintáticas bem explícitas dentro das possibilidades;
- 2- Conjunto de regras de interpretação capaz de permitir a correspondência entre os diferentes fatores, tendo clara a impossibilidade de um programa avaliativo ser absolutamente neutro;
- 3- Um conjunto de fatos que dêem consistência e motivação à avaliação, podendo considerar determinada conclusão;
- 4- Conjunto de fatos representados pelos dados coletados a forma mais segura possível para possibilitar construção de diagnóstico e parecer.

Nessa questão da determinação da verdade, com base no que foi apresentado até agora, pode-se destacar como é tendenciosa essa busca a partir dos seguintes exemplos: nos Programas de Qualidade Total a verdade se apresenta por meio da satisfação do cliente, mesmo que esses sejam vítimas de marketing muito bem conduzido; nos programas de economia e mercado neo-liberais, a verdade está na capacidade de cada um aproveitar as oportunidades disponíveis para todos, mesmo que essa disponibilidade tenha di-

ferentes níveis de ancoragens com os diferentes segmentos da sociedade; nos programas de pesquisa que defendem o fato da inexistência de uma verdade, mas a existência de verdades circunstanciais e temporárias e em outros programas de pesquisa, em que é dito que a verdade somente pode ser construída se os atores do cenário no qual ela estiver sendo construída, se libertarem de todo tipo de propósito e interesse individual e corporativista.

Nesta breve síntese, destacamos quatro vertentes que podem ser utilizadas para a construção de contexto que possibilite a formação do consenso desde que os participantes estejam desejosos pela construção do consenso. Essa discussão pretende mostrar que a busca de um programa ideal de avaliação é infrutífera, cabendo a cada grupo/instituição, de acordo com seus programas, projetos, missão e compromisso, determinar a direção e o sentido que desejam atribuir aos seus programas avaliativos, educacionais e administrativos. A falta dessa definição significa a despersonalização do programa, e pode diminuir a consistência e a credibilidade do programa e de suas conclusões e recomendações.

3.7 - Cientificidade, Complexidade e Caos no Contexto da Avaliação Institucional das Universidades Confessionais.

Ao se abordar a dimensão epistemológica da avaliação institucional, muito se falou até aqui sobre a natureza da ciência e da avaliação. Neste item, serão abordados os aspectos anárquicos da ciência, incorporados na dimensão política da avaliação institucional e a nova visão de ciência, dando apoio à dimensão política da avaliação. Com esses temas pretende-se fazer uma discussão sobre os referenciais, a partir dos quais a ciência e, em especial a física, se debruçam, para então fazer propostas, que tenham a pretensão e a consistência de se apresentar como algo novo no cenário da Avaliação Institucional.

Neste sentido a obra “Contra o Método” de Paul Feyerabend (1978) contribui de forma decisiva, na medida em que aborda, de forma bastante contundente, o processo evolutivo da ciência enquanto processo e dinâmica importante para a construção de conhecimentos. Nesta obra, Feyerabend enfrenta a visão empirista que convencionalmente é dada à ciência, dando continuidade à crítica iniciada por Popper à concepção observacionista/indutivista de ciência por volta de 1930.

A discussão também gira em torno do contexto tradicional da ciência como descoberta e justificação, como linguagem observacional e linguagem teórica e como ciência e metafísica/pseudo ciência. Nessa dinâmica Feyerabend se apresenta como o mais

extremado representante do movimento conhecido como Nova Filosofia da Ciência (Oliva. 1990:132 e 133).

Apesar da convicção com que Feyerabend defende suas posições, é importante que se tenha presente o fato de que a universidade e a academia brasileira ainda se apoiam em metodologia para fazer ciência muito convencional e se mostram conservadoras para incorporar novos referenciais teóricos.

Antes de assumir a radicalidade que Feyerabend propõe, acreditamos que o ritual de passagem deva ser completado e, nesse sentido, deve ocorrer um fortalecimento da identidade dos novos referenciais junto às instituições acadêmicas, a fim de consolidar um ambiente de transição que incorpore mudanças fundamentais diante da inevitabilidade dos novos paradigmas e teorias, para a construção de novos conhecimentos e novos procedimentos acadêmicos.

Um ponto fundamental da proposta de alteração anunciada por Feyerabend está na postura pouco confiável de se apoiar um conhecimento na verificabilidade dos fatos, uma vez que os fatos e as verdades podem ser questionadas muitas vezes, por outros fatos, e por um determinado conjunto de argumentos e posturas que poderão promover a construção de novas possibilidades bem fundamentadas e com argumentos que fogem da constatação empírica e experimental, mas que se apoiam na argumentação de possibilidades e conseqüências e na articulação de fatores, que têm elevado grau de probabilidade, além de estarem apoiados na relatividade das afirmações e observações consideradas empíricas e experimentais.

É importante ressaltar a importância dos estudos, referentes à teoria da Complexidade e das teorias do Acaso, do Caos e da Relatividade, para fundamentar essa discussão e viabilizar a aceleração da incorporação desses novos paradigmas e suportes teóricos tão utilizados na física e na biologia, para a pedagogia, a administração universitária e os programas de avaliação institucional.

De acordo com a questão temática desse trabalho, a Avaliação Institucional da Universidade Confessional, quanto à epistemologia na avaliação e à confessionalidade como princípio, pode-se dizer que a pretensão de Feyerabend, de rechaçar os procedimentos normativos, para conduzir uma atividade científica nos moldes apresentados por Bacon, e apoiada em regras de uma metodologia que se sustentava na práxis e na experimentação como referencial fundamental para construir e corroborar os conhecimentos, se mostra inadequada para fundamentar um programa de avaliação institucional de universidade confessional, pelo fato de contar com inúmeros elementos subjetivos, com mitos e

com valores pessoais, institucionais e coletivos que têm alta significação para a eclosão de “insights” sobre a natureza do que se estiver avaliando e analisando, pelo fato de que, os aspectos avaliados vão muito além do que pode ser objetivamente comprovado e demonstrado.

A ciência, a filosofia e a arte são três formas, por meio das quais os humanos manifestam seus pensamentos, seus sentimentos e suas descobertas. Em nosso contexto cultural, a ciência recebeu maior prestígio que a arte e a filosofia, talvez pela matriz positivista que a norteia e a impulsiona desde o início do século XIX e que priorizou a geração de técnicas, tecnologias e equipamentos geradores de materiais e produtos que movem a economia e o mercado. A filosofia e a arte, neste contexto, apesar de toda a subjetividade que é própria a essas duas manifestações da humanidade dos humanos, permeiam todas as realizações humanas durante esses dois séculos. Um adendo deve ser levantado para especificar que o segmento da arte e da filosofia que, de alguma forma, favorecem a ordem vigente de mecanizar e produzir, recebem maior apoio do que a arte e a ciência de cunho analítico, contestador, libertador e humanista. Nós consideramos que a arte e a filosofia, pelo fato de expressarem a subjetividade natural das atividades humanas e de certa forma participarem como potencial para motivar atividades consideradas científicas, devem ser consideradas relevantes no contexto da avaliação das instituições educacionais.

Excluir algo que é inerente aos humanos, no momento em que se vai verificar a qualidade do que esse humano desenvolve, é no mínimo uma falta de seriedade com relação aos resultados esperados.

Feyerabend vai mais além ao dizer em sua obra, que o anarquismo é fundamental e necessário, para que exista desenvolvimento da cultura e da ciência como um todo, as quais dependem de liberdade para a construção de interações com outros componentes intelectuais desenvolvidos pelos humanos, mesmo que para isso sejam necessárias freqüentes renúncias à razão, para que haja progresso. Essa posição mostra que nem a ciência pode se apoiar apenas e exclusivamente na razão e por conseguinte, também a avaliação institucional (1978).

Feyerabend ainda argumenta que as regras não são suficientes para legitimar a atividade científica e por extensão também a atividade avaliadora não é, a nosso ver, suficiente para legitimar ou desqualificar alguma atividade setor ou pessoa; que a interpenetração simbiótica entre o experimentado (linguagem observacional) e o interpretado (linguagem teórica) são básicos e fundamentais para consolidar a natureza do trabalho científico e, por extensão, o que se observa e o que se sabe é fundamental para dar

suporte às avaliações e que a Sociologia e a Psicologia são fundamentais para que ocorram descobertas significativas e inéditas tanto na Ciência quanto na Avaliação Institucional.

Ainda para discutir a questão das regras, Feyerabend mostra que a história não pode ser norteadada por regras, da mesma forma, que inúmeras descobertas científicas foram possíveis depois de determinada “desobediência” realizada pelo pesquisador. Esse autor diz ainda que deve ser feita cuidadosa diferenciação entre ciência e metodologia enquanto conjunto de regras fixas e enquanto aplicação das leis da razão, as quais são colocadas em cheque na medida em que a pesquisa histórica e, como no caso desse trabalho, a avaliação das instituições que promovem educação, são colocadas diante de toda a subjetividade que envolve e interfere os seus processos e ações, tanto na educação quanto na avaliação. Esse autor também chama atenção para o fato de nenhuma regra ter valor universal, com exceção da regra do “Vale-Tudo” que se mostra capaz de manter-se apesar de todos os argumentos o que, convenhamos, se constitui num absurdo. Para completar essa locução, cabe mais uma referência a Feyerabend quando diz que somente “a violação das regras favorece a produção de novidades cognitivas” (1978:387).

Analisando as posições do anarquismo epistemológico, as quais são defendidas em parte por Feyerabend, somos levados a propor que somente por meio do confronto entre diferentes posições e argumentos é que se poderá identificar a qualidade das proposições.

Para apoiar esse argumento o próprio Feyerabend diz que “o cientista deve adotar metodologia pluralista. Compete-lhe comparar idéias antes com outras idéias do que com a experiência, e ele tentará antes aperfeiçoar que afastar as concepções que forem vencidas no confronto” (1978:40).

Esse argumento tem especial valor para a condução da linha mestra dessa investigação, que pretende consolidar uma fundamentação epistemológica para o desenvolvimento dos programas de avaliação institucional. Esses programas, ao serem desenvolvidos por meio de intensos embates, muitas vezes subliminares e de natureza psicossociológica, devem considerar como relevante a interferência de aspectos como a persuasão, a propaganda, a coerção, o contexto e o momento histórico da instituição e das pessoas com ela envolvidas. Esses aspectos e muitos outros caracterizam a ciência e a avaliação como algo que não pode ser considerado neutro e desvinculado de influências externas, nem se poderá dizer que esses aspectos sejam irrelevantes e sem importância para a construção de seus resultados.

A Avaliação Institucional é um desafio que implica numa caminhada em que

a coragem de tomar decisões deva estar bem apoiada para evitar espontaneísmos e personalismos intuitivos e para assumir a visão anárquica proposta por Feyerabend como metodologia muito dinâmica.

A avaliação como postura de obediência ao que está estabelecido ou como postura anárquica mostra sua permanente vinculação com o poder constituído e estabelecido. A proposta anárquica de Feyerabend tem importantes implicações políticas, pelo fato de incorporar o desafio de desinstalação e desacomodação do que está aceito e em voga na sociedade onde ela atua.

Uma avaliação anárquica, pelo fato de alcançar aspectos mantidos sob rigoroso controle, ainda poderá ter menos aceitação do que uma ciência anárquica, pelo fato de que a avaliação poderá trazer à tona aspectos que os detentores do poder não desejam que venham ao conhecimento público. Uma avaliação tradicional já representa muita ameaça, uma avaliação anárquica representa ainda ameaça maior para os sistemas não democráticos, pois traz a possibilidade de gerar dados e resultados mais confiáveis numa dimensão ética e mais próxima da verdade necessária para o conjunto da coletividade e da sociedade.

Avaliação de natureza anárquica pressupõe realidade e contexto apoiado numa utopia radicalizada sobre referenciais éticos. A dimensão anárquica pressupõe política amadurecida a tal ponto, que os individualismos sejam superados por ações de natureza coletiva e fraterna, e que a verdade social seja uma realidade de alimento, abrigo, afeto e ocupação digna para todos os humanos.

De forma geral o que se pode constatar nos documentos e programas de avaliação institucional de diferentes universidades, em diversos países do mundo, é o fato dessa atividade se apoiar de certa forma na missão, na meta, nos objetivos e nos documentos de intenção que norteiam as atividades da universidade e se realizar a partir de metodologias e procedimentos comprometidos com o poder central dessas instituições, não deixando espaço para ações que envolvam posturas como as sugeridas por Feyerabend.

Neste trabalho, temos especial interesse pela abordagem anárquica, que deverá se somar à discussão política inerente à avaliação institucional e aos princípios e fundamentos das teorias do caos, do acaso, da complexidade e da relatividade, os quais, antes de paralisarem os sistemas, podem ser considerados relevantes para manter ativas as interações consideradas pelos positivistas como a desordem, que impede a ordem e o progresso. Entendemos, porém, que a ordem e o progresso paralisam todas as iniciativas que forem contrárias a essa ordem e ao progresso desejado pelos detentores do poder, de esta-

belecer qual deve ser a ordem. Por isso, consideramos que o caos, o acaso, a relatividade e a complexidade devam ser estimulados para que a avaliação e as atividades humanas sejam mais abrangentes, democráticas, participativas e envolventes.

Esses referenciais, que dinamizam os movimentos sociais, considerando os anseios, sentimentos e emoções que movem os corpos e mentes que povoam nossas universidades, podem se constituir em agente que contribua para a superação da tradicional abordagem acadêmica, científica e administrativa, que movem uns segmentos e paralisam outros de muitas de nossas instituições educacionais.

Essa constatação traz de volta a questão da natureza e da dimensão política da avaliação institucional, cada vez mais acentuada, na medida em que se consideram os diferentes referenciais de poder, tanto na condução do processo de construção do instrumental, da metodologia e da coleta dos dados, quanto na condução do que fazer com os dados coletados e seus resultados numa vertente que se mostra política por meio da aplicação dos dados e resultados para promover uma dinâmica de premiação/punição, de distribuição de recursos que privilegie os setores melhor avaliados e de estabelecer procedimentos, para manter ou alterar, conforme for indicado pela avaliação. Um aspecto que minimiza a utilização unilateral ou centralizada dos resultados da avaliação é o de promover processo com o envolvimento de muitas pessoas e com perfil democrático além de construir diagnóstico no lugar de estabelecer “escores” e “rankings” classificatórios e estatísticos.

A dimensão política se manifesta ainda, na possibilidade de abrir-se para o debate com os pares e demais elementos presentes na vida da universidade, para gerar movimento auto-organizativo, apoiado na solidariedade interpessoal e em compromissos gerais e específicos, assumidos e discutidos por toda a comunidade acadêmica, administrativa e, se possível, com a comunidade externa na qual atua.

As relações de poder devem ser consideradas, também, a partir dos poderes que possuem os atores envolvidos no cenário avaliativo. Desta forma, deve-se considerar o poder de quem avalia, de quem responde às questões, de quem interpreta os dados e constrói os resultados, de quem financia; do que será avaliado, de quem se beneficia e de quem está sendo ameaçado pela avaliação, além de se considerar também o poder implícito ao contexto no qual a avaliação se realiza.

Esse panorama de poderes dá, em boa medida, uma mostra do mosaico de múltiplas faces e arestas de que se constitui a avaliação institucional. Essa diversidade alerta para o perigo de se realizar a avaliação institucional de forma setORIZADA ou de for-

ma parcial, a qual apontará com dados, relações e conclusões fragmentadas nos limites da complexidade e da totalidade da parte que foi alcançada pela avaliação, e alerta, também, para o perigo de apresentar uma avaliação como algo definitivo e conclusivo, o que de certa forma poderá desacreditá-la e até invalidá-la.

Essa complexidade da avaliação institucional se amplia ainda mais na medida em que se analisa o poder constituído pelo contexto e pelo meio no qual a instituição atua, e deve-se considerar, ainda, o poder representado pela emoção e pelo desejo de cada um dos atores envolvidos.

Cabe um esclarecimento referente à palavra complexidade, a qual é utilizada no sentido de contemplar a dimensão teórica tratada pela teoria da complexidade como uma vertente epistemológica, que aborda os fenômenos caracterizados pela diversidade e pela imprevisibilidade. Essa teoria dá consistência à palavra complexidade, que é muito mais que progresso, evolução ou algo difícil, mas deve ser concebida, de acordo com Lewin (1994), como uma forma para se discutir as relações inerentes aos sistemas complexos e caóticos, que podem ser encontrados em todos os ambientes sociais, culturais e biológicos na medida em que são vistos a partir de sua abertura e de seu dinamismo.

Uma breve análise dos programas de avaliação, que foram apresentados no item 1.2 do capítulo 1 desse trabalho, mostra a predominância de postura que privilegia a distribuição de recursos e de procedimentos acadêmicos com predominância de perfil muito burocratizado e, quase sempre, com forte tendência dualista e com abordagens unilaterais, sintonizados com a lógica de mercado e com a qualidade empresarial.

Discutir as prerrogativas necessárias para uma instituição educacional, utilizar a avaliação como elemento fundamental para nortear uma administração transparente e democrática e que envolva os setores da comunidade com representação constituída, é um desafio ao mesmo tempo complexo e utópico, para estruturar os programas de avaliação. Essa forma de promover gestão institucional instala na instituição processo de permanente mudança, de tal forma, que ela se apresentará, sempre, como processo desarmonico e em permanente desinstalação, constituindo-se como processo dinâmico e auto-organizativo, contando com os desafios trazidos pelas situações percebidas como existentes, como emergentes, como acomodadas e contando também com novas questões que surgem na medida em que as respostas são geradas na dinâmica adaptativa dos elementos existentes e da organização desses elementos, em função de seu potencial e de seus limites administrativos e acadêmicos, gerando um permanente movimento que, certamente, contrastará sobremaneira com a dinâmica harmonizante e pulverizante, adotada pelos pro-

gramas de administração vigentes.

A instituição que se assume como locus público e político, no qual predominam ações participativas e democráticas e que se aceite como estrutura em permanente mutação e adaptação, por meio da construção e do desenvolvimento de novas respostas exigidas pelos novos desafios, que lhe são impostos pelos sistemas e agentes com os quais interagem, caracterizam seu dia a dia como ambiente, em que a harmonia e o equilíbrio são substituídos pela dinâmica auto-organizativa que atua “no limite do caos” (Abreu,1995). Essa instituição desarmônica e caótica tem sua razão de ser e de fazer academia, na consciência e no compromisso de manter-se dinâmica e interativa e com poder nitidamente democrático, em que o Caos é visto como a capacidade de perceber, de lidar e de promover interações com as múltiplas faces que lhe são próprias, apesar de não poder perceber os limites nítidos dessas faces, mas de poder admiti-las como existentes e como presentes nas interações, que constituem sua realidade e seu contexto.

O caos interagindo como anárquico na construção da verdade social e da liberdade como compromisso a favor da vida se constitui em nova utopia para qual a epistemologia tem muito a contribuir.

Nessas instituições, nos programa de avaliação institucional, é natural que a visão dualista e pragmática seja totalmente abolida como referencial de resultado e de interpretação. Neste caso, a avaliação institucional poderá se mostrar como um permanente processo fornecedor de dados para o redimensionamento das ações que visem a compreensão do dinamismo próprio ao processo que privilegie mudanças, desinstalações e des-territorializações (Ianni, 1993:94).

Nessa perspectiva de relações dinâmicas, próprias de um sistema naturalmente aberto e complexo, a instituição deve admitir-se como fórum em que se promovem discussões, que geram conhecimentos, e não como setor que detém e propaga conhecimentos considerados relevantes, necessários e absolutos.

As relações da instituição com o todo que a cerca, nessa perspectiva auto-organizativa, deverão se apoiar na missão assumida pela comunidade acadêmica e administrativa em seu projeto sócio-educacional e no projeto político e pedagógico, e nos compromissos firmados pela universidade e com quem ela se relaciona para atender, de forma dinâmica, aos fenômenos temporários e mutantes que compõem o cenário acadêmico e cultural, político e afetivo, que constitui a natureza da instituição e do meio no qual atua e interfere.

É importante destacar que, no cenário da complexidade e do caos, não existe

um componente que pode ser caracterizado como sendo de maior ou de menor importância. Por menor que pareça ser a interferência de determinada ação, ela, por si só, desencadeia uma reação que, em cadeia, gerará muitas outras e, assim por diante, num permanente jogo de transformações por meio de novas e necessárias organizações de seus agentes constituintes.

Para representar o dinamismo e a complexidade inerentes à educação dos humanos, fazemos alusão a um conjunto inumerável de espirais, cada qual representando um conjunto de ações num determinado momento, animado por diferentes instâncias como temperamento pessoal, sociedade, escolaridade, família e outros mais, no qual umas espirais se ampliam, outras se retraem, enquanto outras se mantêm como num movimento circular, para logo, no momento seguinte, assumirem mudanças em suas trajetórias, passando de contração para retração e assim por diante. Se considerarmos o fato de que os fenômenos não são isolados nem independentes, teremos a linha dessa espiral também como uma espiral, que por sua vez também é constituída por outras espirais e, assim por diante, como ilustramos nos esquemas 1a e 1b apresentado a seguir.

É importante esclarecer que a figura da espiral como representação do movimento é apenas uma referência para facilitar a visualização, mas acredito que esse movimento seja um misto de regularidade e de caos, e que o epicentro desse movimento, também, se apresenta como algo complexo e caótico, em permanente mudança, pelo fato dele sofrer ininterruptas alterações em função do fato de, em dado momento, estar apoiado em certas especificidades e em outro momento se apoiar em outros aspectos constituintes do contexto no qual interage.

No caso da avaliação institucional, esse movimento caótico estará sujeito ao temperamento e interferências das pessoas envolvidas e às características e determinações da instituição, às diretrizes determinadas pela educação, às emoções das pessoas às quais a instituição atende ao momento determinado pelos interesses políticos e filosóficos dos que nela atuam, cabendo destacar que o epicentro dessas espirais pode ser múltiplo e que tenha início e fim em diferentes momentos.

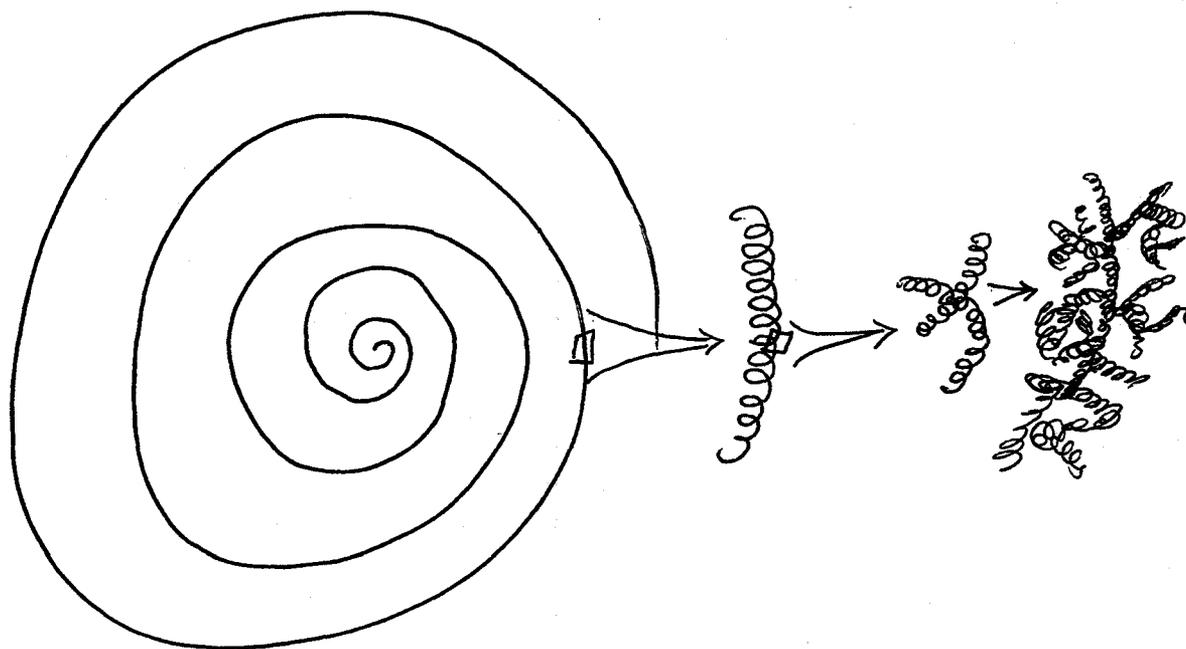
Os esquema 1a e 1b são complementares. Por isso, analise o esquema 1b como um conjunto das espirais apresentadas no esquema 1a.

Nesse contexto dinâmico, caótico e complexo, não existe lugar para as certezas, as verdades, os escores classificatórios ou qualquer outro procedimento determinista gerado a partir dos resultados das avaliações. Da mesma forma, pode-se esperar dinâmica similar na educação, na confessionalidade assumida pelas instituições e nas avaliações do

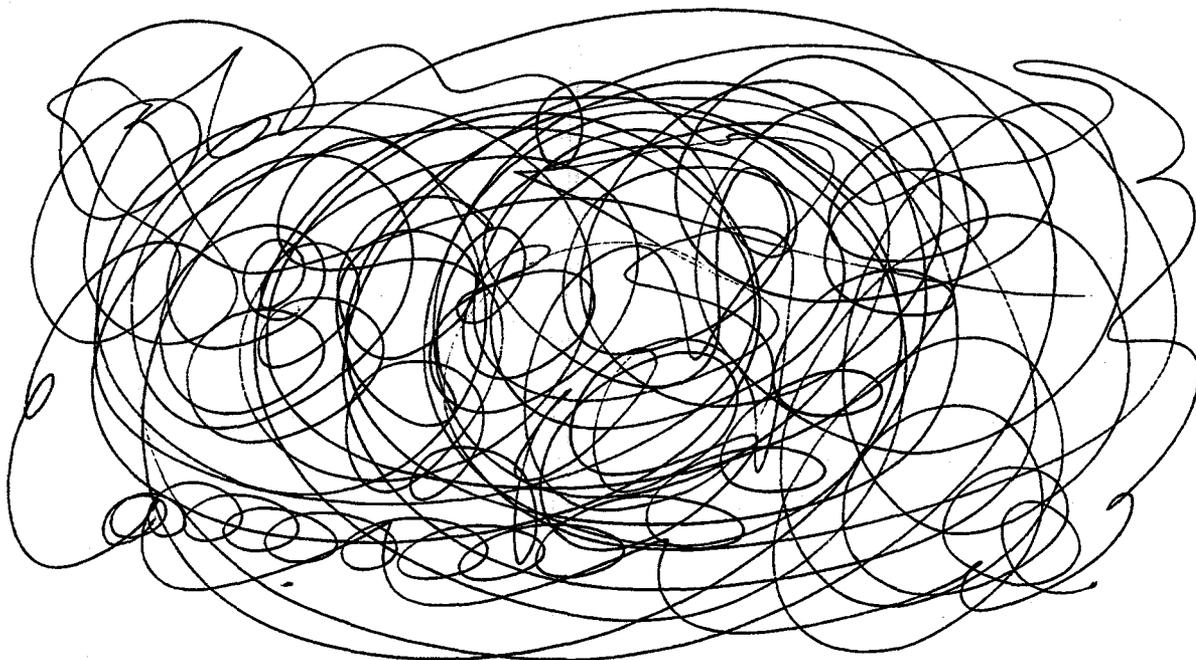
contexto acadêmico, os quais “apontam para a circularidade cognitiva, isto é, há sempre interdependência, assim como não há um começo e um fim absolutos”(Abreu, 1995:29).

Caos, desorganização, e reorganização/auto-organização passam a ser referenciais com os quais se deverá conviver nas discussões e ações de avaliação e educação.

Esquema 1a: Múltiplas espirais, constituintes das espirais que representam unidades geradoras da educação ou da dinâmica acadêmica como agentes da alta complexidade de que são constituintes.



Esquema 1b: Múltiplas espirais, com diferentes epicentros e variados movimentos, que representam as sutis interações próprias de dinâmica acadêmica, vista sob uma ótica de caos e complexidade.



Desta forma, cabe destacar que a educação, a confessionalidade e a avaliação se constroem permanentemente nessa espiralidade, impregnadas de subjetividade, de afetividade e de emoção, no que se refere aos atores que deles participam e dos referenciais de sociedade e de cultura nos quais estão imersos.

Voltando ao esquema 1b, chamo atenção para um pequeno destaque retangular, o qual representa um recorte dessa realidade complexa e caótica, para representar as limitações dos processos avaliativos, senão observe o seguinte: Não se consegue estabelecer onde as espirais se iniciam, onde terminam e qual será o próximo movimento das espirais, em função dos movimentos gerados pelas demais espirais mas, com esse recorte pretende-se dizer que estamos avaliando um certo momento de um complexo dinâmico e, a partir desse momento, faremos uma projeção analítica do que foi observado, da reação e da resposta do entorno e do que poderá acontecer em futuro próximo.

As avaliações devem ser assumidas como elemento circunstancialmente destinado a fornecer subsídios e dados, com os quais a realidade será analisada, mas que, de forma alguma, podem ser alçadas à condição de quem estabelece sentenças, veredictos, classificação de valor ou encaminhamentos de ações para corrigir ou para consolidar ações ou estruturas.

Deve-se então destacar que “A questão essencial é definir um novo cenário epistemológico em que seja possível adotar como critério de inserção no cenário (contexto acadêmico) a diversidade das interações entre o conhecimento, a criatividade, a heterogeneidade, a multirreferencialidade, enfim, a transversalidade conceitual” (Abreu, 1995: 34).

Essa rede de possibilidades passa a depender, então, da determinação de referencial epistemológico que contemple a dinâmica apresentada no esquema 1a, mas que pode ser acrescida de inúmeros outros conjuntos de espirais representativas, por exemplo, da educação, da cultura, da confessionalidade, da intimidade de cada integrante e da instituição como um todo da forma representada no esquema 1b. Se considerarmos ainda que esse complexo formado pelos inumeráveis conjuntos de espirais se interpenetram e interdependem, mantendo suas particularidades, mas constituindo-se em novas unidades a cada momento, nos transportará de uma imagem para um movimento bastante dinâmico, no qual a velocidade desses movimentos passará a ser mais um aspecto bastante relevante, para determinar a coreografia e os passos, que são dados no movimento caótico, que representa uma instituição educacional. Com o esquema das espirais e com a imagem dinâmica gerada pelos diferentes movimentos das espirais, pretende-se “colocar uma pá de

cal”, nas possibilidades e expectativas de que os programas de avaliação institucional e a educação possam trazer ou se constituir em algo conclusivo, finalista ou definitivo.

A radicalidade representada pelo conjunto de espirais apresentadas no esquema 1b se constitui num conjunto de espirais, que interagem e se misturam, formando um *caldo* tanto mais denso, quanto maior for o conjunto e o movimento dos elementos a ele circunscritos, ou seja, os componentes da sociedade, da cultura, etc.

Inicialmente imaginei representar esse conjunto de espirais através da imagem de um fractal, mas, se considerarmos que o movimento complexo desse conjunto pode ser incorporado pela Teoria dos Quanta, a qual, como a teoria geral da física moderna, propõe que a emissão e absorção de energia é um processo descontínuo, com movimento caracterizado por altíssimas velocidades e desarmônico por natureza, contrário ao que acreditava a física clássica antes de Einstein, diremos que esse *caldo* com diferentes densidades se encontra em permanente *ebulição Quântica*. Esse dinamismo quântico não consegue ser percebido por nossas modalidades sensoriais, da mesma forma que o movimento das múltiplas espirais que constituem nossos ambientes e nosso contexto não podem ser captados pelo nosso sistema nervoso, e apesar desse fato, o dinamismo existe e faz com que a realidade a cada momento, seja diferente do momento anterior.

Representar esse conjunto complexo e dinâmico, com dimensão e natureza quântica, como um fractal é ainda muito reduzido, mas se pudermos representá-lo como sucessão de múltiplos fractais que se sobreponham dinamicamente, gerados por representação visual de múltiplos cálculos matemáticos, gerados a partir de uma mesma matriz que tenha a todo tempo um de seus dados alterados, esse processo nos apresentará algo como um *fractal caleidoscópico*.

Ordem e desordem, unidade e pluralidade, igualdade e desigualdade, agregação e separação, equilíbrio e desequilíbrio, são alguns procedimentos dualistas para os quais, somos estimulados a optar e a assumir em nosso contexto social e cultural, de forma isolada e excludente, como se fossem únicos e verdadeiros agentes promotores de ações, que devessem ser aceitas de forma passiva e acrítica. Desta forma, bom é aquele que age de acordo com esses princípios, mas a visão quântica, caótica, complexa e relativa desmistifica esses paradigmas e nos coloca frente à necessidade de postura crítica e diagnóstica diante da cultura, do conhecimento e da sociedade.

A nosso ver, o trabalho educacional, apoiado nos dualismos, deve ser substituído pela busca de compreensão e de decodificação de que o caos, a diversidade, a individualidade, a dispersão e o desequilíbrio, são agentes que podem caracterizar e ampliar a

autonomia e a liberdade acadêmica.

Essa proposta de ruptura, com a forma aparentemente organizada e harmônica com que somos induzidos pelo senso comum a interagir com a sociedade e a cultural vigente, atrai, em nosso contexto econômico e social, muito mais adversários do que parceiros. A dificuldade para ampliar as adesões poderá ser creditada muito mais pelo desconhecimento de que o caos, antes de ser bagunça sem controle, é um componente da dinâmica organizativa, a qual, ao ser decodificada, poderá se mostrar como um acontecimento com chances mínimas de ser previsto, mas com todas as possibilidades de ser real e, assim, gerar interferência sobre a existência de determinada estrutura, pouco perceptível, mas fundamental para determinar os acontecimentos e promover mudanças e transformação nos ambientes.

Neste contexto, ao se analisar a realidade sob a perspectiva do caos, percebe-se que a diversidade pode ser entendida como a pluralidade de possibilidades e não como litígio entre opostos; a individualidade que pode ser encarada no sentido de que cada um é único e exclusivo e não no sentido de que cada um se isole e se aparte; a dispersão como condição de que cada elemento e estrutura mantenha, se mova e interaja no espaço e não que estejam separados e isolados; o desequilíbrio como aspecto que valoriza permanente estado de mudanças, que se constitui no momento presente de cada elemento constituinte do ambiente apoiado um nos outros, formando um todo perceptível e não na queda e desarrumação de um estado ideal.

A proposta de uma avaliação, que tenha como utopia o universo da complexidade, pode parecer estranha, mas nossa sugestão é de que se tenha a utopia como possível vir a ser, e não como sinônimo de impossível e que se tenha a complexidade como referencial de apoio para as rupturas com o que tiraniza, denigre e exclui.

A avaliação institucional, nesse contexto de complexidade, se vê diante da possibilidade de verificar, até que ponto essa utopia caótica, diversa, individual e em permanente processo auto-organizativo se faz presente no cotidiano institucional, tanto acadêmico quanto administrativo.

As instituições educacionais com orientação confessional têm, na confessionalidade, mais um importante agente complexificador sobre os demais, na medida em que encara seus procedimentos e compromissos, constituídos sobre os princípios cristãos como aspectos de natureza caótica e complexa apesar de serem indicados, muitas vezes, como agentes de ordem e de harmonia. Na avaliação institucional, dever-se-á fazer, inicialmente, uma investigação sobre o envolvimento da instituição a ser avaliada com esses princí-

pios e sobre a existência deles no contexto da instituição ou ainda deverá ser investigado se esses princípios são aceitos e considerados como relevantes e significativos para a dinâmica institucional.

Espera-se que uma avaliação institucional que contemple esses aspectos possa contribuir, sobremaneira, para detectar e diagnosticar agentes e fatores relacionados com a dificuldade para incorporar os princípios subjetivos e desafiadores da confessionalidade numa sociedade cada vez mais materialista, mercantilizada, objetiva e pragmática.

Às instituições confessionais cabe o desafio de desenvolver um suporte epistemológico para sua administração, que transcenda as relações econômicas e que não cometa suicídio empresarial. Essa proposta traz a magnitude do desafio intrínseco à complexidade, no que se refere à questão da administração de instituições educacionais que estão, totalmente, imbricadas no entorno capitalista, apesar de estar radicalmente envolvido com a natureza humana, que é regida pelo desejo e pela busca de prazer e realização entre outras formas, que motivam e mobilizam ações para a vida e para a formação acadêmica.

Considerar a complexidade como elemento fundamental para a construção do suporte epistemológico, para a avaliação institucional das universidades confessionais, consiste em assumir, entre outros, que o papel dessas instituições é o de promover: acesso à compreensão e construção de conhecimentos, análise crítica dos conhecimentos existentes e capacidade para enfrentar os jogos que tentam impedir que muitos tenham acesso ao patrimônio intelectual e aos recursos que lhes garantam alimento, abrigo, afeto e ocupação digna.

Saber criticamente como é que se constrói o saber, é mais uma utopia a ser assumida e concretizada por esse grupo de universidades.

Em contrapartida, se a instituição, mesmo se for confessional, estiver comprometida em se manter intacta como instituição burocrática que privilegia a obediência, a repetição, a tradição e a mera transmissão de informações como referenciais para a formação de seus estudantes para o exercício de determinada profissão, consideradas como importantes e significativas para sua ação junto à sociedade e para seu balanço econômico-financeiro, permanecerá cada vez mais eficaz enquanto se mantiver como guardiã do controle às regras e aos procedimentos determinados e repetitivos, tanto na sua administração quanto nos conteúdos que desenvolve e para esse grupo de instituições nada do que foi apresentado, até aqui, poderá ser de algum valor.

Vencer a rotina de escola tradicional a fim de imprimir-lhe processo de mudança, que promova rompimento com as compartimentações e com o controle para manter tudo como está, é uma tarefa com alto grau de complexidade e, para tal, essa pesquisa pretende formar algum subsídio.

Deixar de ser o depositário de todo o saber e se assumir como lugar no qual a ordem estabelecida será questionada e discutida e se caracterizar como agente organizador dos conhecimentos e dos movimentos culturais que movem e interagem com a sociedade é, também, um compromisso com elevado grau de complexidade o qual, para ser enfrentado, deve contar com suporte teórico acima das boas intenções e das boas intuições.

Repensar a sociedade por meio da educação, num contexto de complexidade, significa aceitar o desafio de romper com uma tradição de classificação dos personagens que atuam no cenário da academia e dos conhecimentos e dos valores que ela promove. É importante registrar que junto a cada critério e metodologia de classificação utilizada na educação e na avaliação, no contexto institucional e na dimensão confessional, existem interesses sociais, econômicos, e políticos que se incluem e se impõem.

Buscar a vitória num programa de avaliação significa estabelecer uma classificação simplista e reducionista em que um é o vitorioso e outro é o perdedor. Numa dimensão de complexidade não se pode admitir a existência de um vencedor e de um perdedor para que não se exclua do processo criativo e crítico uma parcela de indivíduos que pensam e agem diferentemente do padrão estabelecido como esperado e ideal. Os considerados como derrotados e reprovados, por não conseguirem cumprir o “script” referencial que lhes era imposto pelos vencedores e dominantes, podem ser os portadores do anúncio de solução dos problemas e das situações complexas que geram instabilidade e insegurança institucional.

Romper com a dinâmica de exclusão é mais um desafio para ser assumido pela dimensão epistemológica, que deve permear a educação e a avaliação institucional e, as universidades confessionais, de natureza cristã, deverão somar mais esse desafio aos muitos já apresentados.

Promover o encontro entre as pessoas e a construção de conhecimentos considerando as diversidades, particularidades, méritos e potencialidades de cada integrante da sociedade e do contexto institucional se constitui em construção interminável no cenário da complexidade.

3.8 - Interações Subjacentes aos Programas de Avaliação Institucional das Universidades.

Com o que foi exposto até aqui, pode-se considerar o fato de que são muitos os fatores que interagem nos programas de avaliação institucional e lhe conferem dinamismo, consistência e confiabilidade como referencial de debates e de construção diagnóstica, dos quais destaca-se o meio cultural, social e político que exerce sobre ele, grande influência.

Além desses aspectos, é importante ressaltar que, da mesma forma que a avaliação, a educação também interfere e sofre interferência significativa do conjunto das relações sociais, culturais, epistemológicas e metodológicas do meio em que estiver envolvida.

Marcelino (1995), ao estudar a Teoria das Organizações no contexto da escola pública paulista, encontrou, no quadro de referências dos paradigmas sociológicos, desenvolvidos por Gibson Burrell e Gareth Morgan (Burrell & Morgan), na obra "Sociological Paradigms and Organization Analysis" (1982), a disposição entre quatro componentes da dinâmica da organização social, os quais consideramos adequados como modelo e suporte para a pesquisa objeto deste trabalho.

Quadro 1- Quadro de referência construído por Burrell & Morgan para compreensão e análise da teoria social.

Sociologia da Mudança Radical

<i>S</i>	<i>Humanismo Radical</i>	<i>Estruturalismo Radical</i>	<i>O</i>
<i>u</i>			<i>b</i>
<i>b</i>			<i>j</i>
<i>j</i>			<i>e</i>
<i>e</i>			<i>t</i>
<i>t</i>			<i>i</i>
<i>i</i>			<i>v</i>
<i>v</i>			<i>i</i>
<i>i</i>			<i>s</i>
<i>s</i>			<i>m</i>
<i>m</i>			<i>o</i>
<i>o</i>	<i>Sociologia Interpretativa</i>	<i>Funcionalismo</i>	
	<i>Sociologia da Regulação</i>		

Com a intenção de analisar o dinamismo entre referenciais paradigmáticos e suas respectivas interações, no contexto representado pelo conjunto epistemológico dos programas educacionais e em particular nos Programas de Avaliação Institucional, é que utilizamos o quadro de referência de Burrell & Morgan, apresentado no quadro 1 com o qual, esses autores possibilitaram visualização de algumas interações possíveis no contexto administrativo das relações institucionais e, em particular, para promover análise da teoria social.

Aproveitando as possibilidades analíticas oferecidas por esse quadro de referência, construímos um quadro similar para viabilizar a construção de instrumento para a análise da dinâmica institucional.

No quadro 2, apresentamos esse quadro de referência para análise da qualidade educacional e da avaliação institucional construído a partir do quadro de referência de Burrell & Morgan. Esse quadro ganha significativo dinamismo, na medida em que incorpora referenciais epistemológicos que fundamentam a análise e a discussão de diferentes fatores, presentes na dinâmica organizativa da educação e da avaliação das instituições educacionais.

É importante esclarecer que os quatro quadrantes formados pelos quatro vetores podem estar presentes no contexto social e cultural como quatro referenciais que se intercomplementam e que interagem, em função do momento em que estiver ocorrendo a análise.

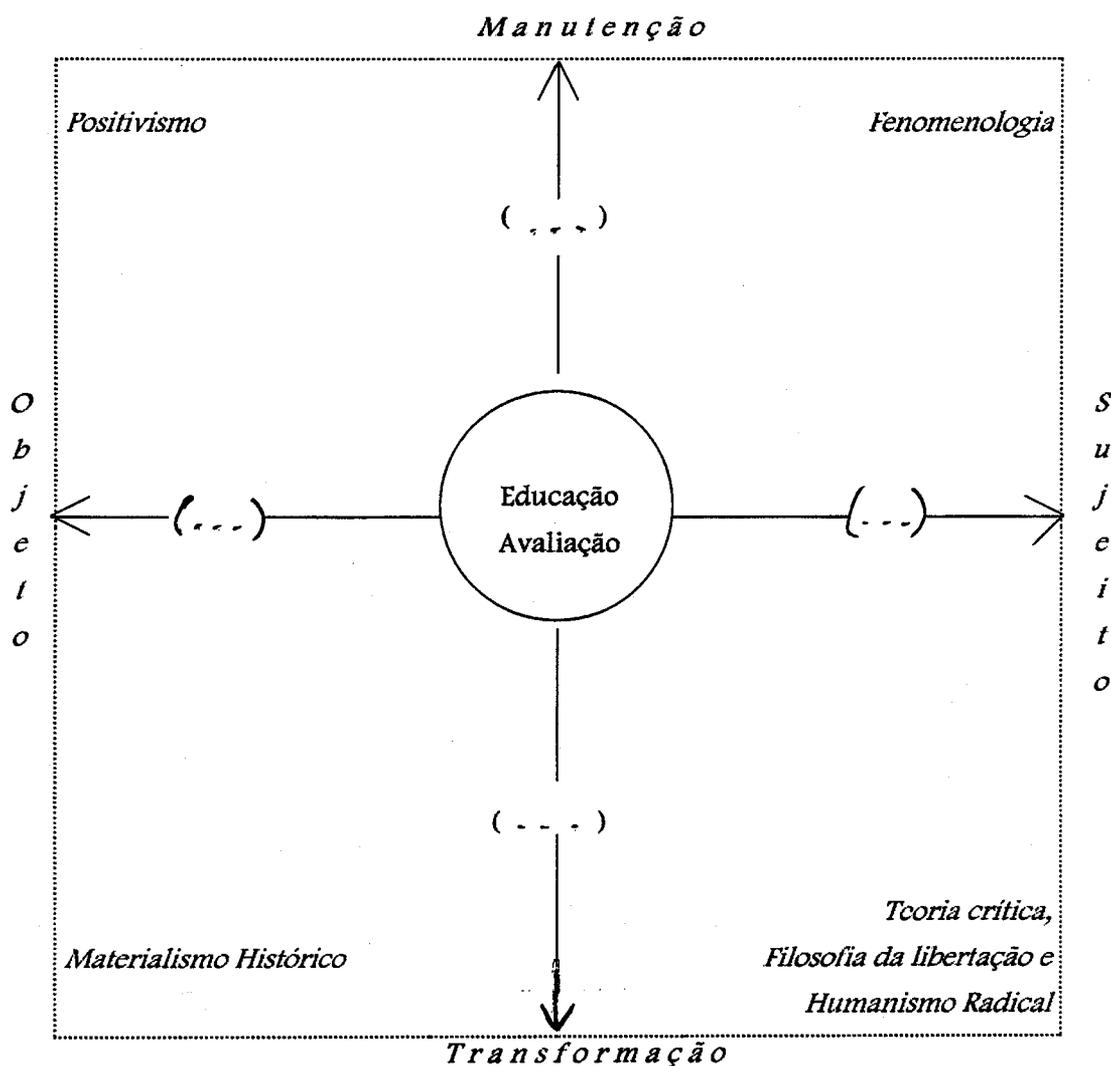
Com a finalidade de facilitar a identificação e a referência deste quadro paradigmático, no contexto desta pesquisa, passaremos a denominá-lo como “Camilo/Jacob” numa alusão ao orientador e ao autor dessa pesquisa.

O quadro Camilo/Jacob foi utilizado como referencial, para a construção e validação de um instrumento e uma metodologia a ser utilizada na análise do suporte epistemológico dos programas de Avaliação Institucional e, para viabilizar encaminhamentos para a organização e avaliação da dinâmica pedagógica, acadêmica e administrativa adotada pelas instituições educacionais.

Esse quadro de referência, a exemplo de Marcelino, foi desenvolvido como recurso para possibilitar análise de paradigmas selecionados em função de determinado contexto, em nosso caso, a análise da educação e da avaliação desenvolvida pelas instituições educacionais de terceiro grau, assumidas em promover educação que se apresente como dinâmica organizativa que promova construção de novos conhecimentos e discussão dos conhecimentos e problemas já existentes.

Da mesma forma que Burrell & Morgan, destacamos quatro referenciais aqui apresentados como quatro vetores, sendo cada um deles seccionado com “(---)” para deixar aberta a possibilidade de representar a dimensão da opção de cada instituição ou objeto de análise. Assim, uma instituição que opte, declaradamente, por uma atitude de manutenção terá o vetor correspondente maior que o da transformação. Apesar da tentativa de representar essa perspectiva, é importante destacar a impossibilidade de eliminar as reticências e de estabelecer extensão com precisão para o vetor representativo, devido à elevada subjetividade inerente a cada um dos referenciais e seus respectivos vetores.

Quadro 2 - O quadro Camilo/Jacob como referência para análise das tendências e postura da dinâmica educacional e avaliativa das Universidades.



A opção pelos vetores objeto, sujeito, transformação e manutenção se fez como aproveitamento do quadro de Burrell & Morgan, considerando:

- Objeto que se apresenta como um referencial na educação e na avaliação que incorpora ação e intenção, voltada para a formação profissional, para a trans-missão objetiva dos

conteúdos, para a formação de mão de obra dirigida a determinado segmento da produção e dos serviços, para atender ao que é solicitado pelo mercado; como objeto pode-se entender ainda o conjunto e ações voltadas para determinada natureza objetiva, precisa e previsível;

- Sujeito, por se apresentar como um referencial na educação e na avaliação, que incorpora ações e atividades voltadas para a pessoa humana, como centro e alvo do processo, além de orientar as ações educativas e avaliativas para uma formação que privilegie os referenciais manifestos como fundamentais para promover a vida e a organização dos corpos, das instituições e dos ambientes. Por se apresentar como a subjetividade, a criticidade e a criatividade inerente à abordagem dos conteúdos e à formação de pessoas afinadas com a estrutura cognitiva, dinâmica e complexa, própria da educação, da avaliação e das instituições que promovem educação;

- Manutenção, pela possibilidade da educação e da avaliação poderem se apresentar como postura e procedimento, direcionados para a conservação das estruturas e dos procedimentos cultuados pela tradição, pelos costumes e pelo senso comum como uma garantia de viabilizar a ordem, pautada no cumprimento formal das regras estabelecidas para alcançar um progresso determinado e assegurado pelos seguimentos detentores do poder;

- Transformação como potencial de ação que pode ser desencadeado pela educação e pela avaliação como ação crítica e criativa, empenhada na promoção de novas utopias para as estruturas e para os procedimentos das/nas instituições educacionais, para que promovam construção de conhecimentos e posturas emancipatórias, que atendam aos múltiplos desafios impostos pela organização de uma sociedade livre afinada com os compromissos dos viventes para a integridade dos ambientes e a plenitude da vida, na medida de suas possibilidades e da complexidade ambiental.

Sujeito e objeto, neste quadro referencial, se apresentam como duas vertentes de poder, que se mostram com mesma direção, mas com sentidos opostos, promovendo, de um lado, objetividade e certeza por meio de visão quantitativa, e de outro, promovendo subjetividade no trato do tema em estudo mediante ações e colocações de natureza subjetiva. Essa diferença tem significado social e cultural no processo educativo e avaliativo, na medida em que se apresentam como dimensões opostas, que consolidam objetividade em oposição à subjetividade, quantidade em oposição à qualidade e medida em oposição a valor, entre muitos outros.

Os vetores referentes à manutenção e à transformação, também opostos entre-si quanto ao sentido, têm importante significado tanto na ação concreta, quanto no

significado político-ideológico. A manutenção implica em não alterar as forças que movem a sociedade e em particular a educação. Manutenção da educação, como se ela estivesse cumprindo integralmente e satisfatoriamente o que a sociedade, a cultura e a emancipação esperam dela. A transformação implica em compromisso de revisão das ações, dos propósitos e das decisões tomadas em relação ao que determina e impulsiona a sociedade, a cultura e o conhecimento. A manutenção tem função de regulação da dinâmica existente para explicar, justificar e garantir o “status quo” dentro de um contexto de submissão e aceitação. A transformação busca a construção de uma estrutura social mais justa e eqüitativa e acredita que o conjunto de indivíduos que formam as sociedade e as comunidades constroem a realidade, dentro de um contexto histórico.

O traçado de um segmento de reta, ligando as extremidades dos vetores (sujeito, objeto, manutenção e transformação), permite a construção de quatro quadrantes formados pela interseção desses segmentos de reta. Esses quadrantes representam, nesta pesquisa, quatro dimensões (positivismo, fenomenologia, materialismo histórico e humanismo radical), as quais consideramos relevantes para análise da dinâmica educacional e da organização complexa das instituições educacionais, da educação e dos programas avaliativos. Com esses quatro quadrantes, essa pesquisa desenvolveu uma alternativa e uma possibilidade para consolidar análises dinâmicas, que podem se caracterizar como geradoras de diagnóstico institucional.

É importante destacar que cada um dos quadrantes, em função da natureza dos vetores que os constitui, guarda determinadas características que lhe são próprias, sem entretanto esgotar as possibilidades de novas e diferentes interseções. Assim, é que o quadrante formado pela interseção do objeto e da manutenção reúne ações de cunho positivista com predominância da objetividade e da produção concreta, o quadrante formado pela interseção dos vetores, sujeito e manutenção, congrega ações de cunho fenomenológico em que predomina a análise subjetiva do que acontece na dimensão da sociedade e da cultura, gerando propostas que pautam pela conservação e consolidação do existente, o quadrante formado pela interseção dos vetores, objeto e transformação, se caracteriza como de natureza objetiva, que se apresenta na forma do materialismo histórico e na forma do marxismo desenvolvido nos países do bloco soviético, e o quadrante formado pelos vetores sujeito e transformação em que se incluiu o Humanismo Radical, a Filosofia da Libertação e a Teoria Crítica como manifestação de ações que se pautam na subjetividade e na transformação proposta pela análise humanista, gerada a partir da crítica do marxismo, pela filosofia da libertação e pela última fase de Sartre, caracterizando-se como um

reduto próprio para promover e analisar a organização dos ambientes e das ações que envolvem os humanos e suas interrelações.

No contexto desse quadro, estão sistematizados os pressupostos epistemológicos relacionados com avaliação institucional, apresentados nos capítulos anteriores, os quais serão utilizados para a construção do instrumento objeto dessa pesquisa.

Entendemos, ainda, que esses quadrantes podem ser considerados como quatro estágios referenciais pelos quais se poderá analisar o desenvolvimento da dinâmica educacional e institucional. Essa proposta também ganha relevância na medida em que a comunidade educativa de determinada instituição analisa, por exemplo, a mentalidade de quantificação cristalizada em seu contexto cultural, social e educacional, como herança positivista e se coloca diante do desafio de fazer uma educação geradora de maior autonomia e liberdade, para se caracterizar como projeto emancipador e libertador e, também, na medida em que a qualidade se apresenta travestida de escores quantitativos como os de “qualidade total” e inicia-se o processo de discussão das causas que motivaram dinâmica que apresentou os resultados não esperados, fazendo com que a qualidade seja deslocada do eixo objetivista e mantenedor para se caracterizar como procedimentos que priorizam a subjetividade e a transformação.

Os vetores sujeito, objeto, manutenção e transformação foram os escolhidos, pela vinculação que a literatura promove com a educação, por serem princípios identificáveis como referenciais da educação praticada em nosso contexto e por serem os vetores importantes na constituição de nossa sociedade. Apesar do fato desses serem os escolhidos, não significa que sejam os únicos que pudessem compor o quadro de referência Camillo/Jacob.

Os quatro quadrantes não se esgotam em si e não são estruturas estáticas, devendo ser encarados como algo que deve estar presente como agentes de interação na ação dos educadores e avaliadores, contrapondo-se à forma compartimentada adotada no quadro de referência.

É importante destacar o intenso fluxo entre um e outro quadrante. A literatura mostra que a interação entre os diferentes quadrantes tem apoio em pesquisadores como Karl Popper, que apresenta dimensão fenomenológica a determinadas ações tipicamente positivistas ao propor, por exemplo, o método científico como dinâmica espiral que nunca tinha fim (1974), como Marx que promoveu a transição das relações humanas norteadas pelo mercado objetivo e conservador para o humanismo histórico, como J. P. Sartre que representa, em seus momentos de juventude e maturidade a transição entre a

fenomenologia e o humanismo radical e como os autores alinhados com as propostas da Escola de Frankfurt promoveram por meio da Teoria Crítica um aprofundamento do marxismo na sua dimensão humanista.

Ainda quanto ao quadro referencial Camilo/Jacob, esclarecemos que entendemos que positivismo, fenomenologia, materialismo histórico e humanismo radical estão delimitados pelos vetores objetividade, subjetividade, manutenção e transformação num contexto de análise da educação e da avaliação institucional sendo, por isso, considerado a partir do perfil descrito a seguir:

- Positivismo contempla relações educacionais e processos avaliativos que buscam resultados objetivos e que promovem a manutenção dos processos considerados necessários e oportunos para garantir “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. Essa declaração de princípios diz tudo com referência às diretrizes morais do positivismo que declara que tudo é relativo como seu único princípio absoluto. Esta filosofia se destina essencialmente à definição e à coordenação das leis da natureza. O positivismo considera a ordem social como algo estático e o progresso é considerado como processo dinâmico. Assim, por meio da falta de movimento da ordem social é que o positivismo aceita a manutenção das castas sociais com suas conseqüências como a submissão das mulheres, a veneração dos ricos pelos pobres e a postura protetora que devem exercer os ricos em relação aos pobres para garantir a ordem e o progresso. De acordo ainda com o positivismo o dever pode se tornar a fonte da felicidade. A realidade social para os positivistas é constituída por fatos objetivos e de natureza que mantém o contexto sem alterações significativas. Esses princípios devem constar como diretrizes para nortear a educação positivista, a qual, enquanto método, deve induzir para depois deduzir e, aí então, construir, sendo a construção comparável com a síntese dos conhecimentos humanos. O positivismo se faz sentir na educação, por meio da tendência que apresenta no sentido da manutenção das relações de poder existentes e da construção de conhecimentos considerados adequados pelos programas, contratos e instituições. A educação deve se apresentar, ainda como dinâmica conservadora, controladora e transmissora de padrões, costumes e conhecimentos absolutos e consagrados.

- Fenomenologia foi desenvolvida com o propósito de dar fundamento rigoroso ao saber filosófico e científico. Essa dimensão da filosofia se apóia na descrição minuciosa para ter garantia da precisão de suas construções. O rigor absoluto é um dos fundamentos com os quais a fenomenologia lida com a aritmética e com as ciências da natureza que se apresentam como exatas e, efetivamente, consolidadas como verdadeiras em função do rigor

com que foram desenvolvidas. A fenomenologia é um método e uma doutrina, método na medida em que orienta as etapas da construção e doutrina na medida em que estabelece parâmetros de subjetividade para nortear as construções cognitivas. A fenomenologia, por isso, é movida pela intencionalidade que perpassa a psicologia, a estética e a sociologia entre outros ramos do conhecimento humano. Mostra-se ainda como uma procura do ideal da precisão e da lógica. A fenomenologia busca certa neutralidade nos conceitos de vida e de historicidade que promove e ela lida com objetos reais e irrealis com muita naturalidade. É uma proposta conservadora que tenta sustentar o mundo burguês e justificar a lógica do capital, apesar de contemplar o sujeito e a pessoa ideal, em toda a plenitude de sua subjetividade sem pretender, de forma alguma, promover movimento que desvele esse homem ideal e o apresente em sua consistência real. Esse movimento não é promovido pela fenomenologia, a qual, se mostra conservadora e comprometida com a manutenção e, por isso, não gera movimentos de alterações do meio em que atua ou da natureza e constituição do fenômeno, seja ele qual for. É importante ressaltar a fenomenologia como um elo de aprimoramento do positivismo em direção à teoria crítica. Este fato se apoia na trajetória de Popper, inicialmente positivista e no final, um típico fenomenologista e de Sartre, inicialmente fenomenologista e no final um representante típico do humanismo radical numa vertente precursora da filosofia da libertação e da teoria crítica.

- **Materialismo Histórico** promove relações educativas e avaliativas de natureza objetiva mas de cunho transformador. Nele estão incluídas as alternativas de ação e as reflexões conduzidas para a crítica às relações de exploração capitalista. O materialismo histórico se apresenta como uma dinâmica que superou a simples historicidade como seqüência de fatos transcorridos em certo tempo. Ele parte do princípio de que os fatos sociais devem ser analisados a partir da produção e dos intercâmbios entre os produtos e propõe que os agentes de transformação objetiva da realidade se apoiem nas transformações dos meios de produção e de intercâmbio. O fato da vida estar enraizada em bases objetivas e materiais faz com que essa não possa ser investigada sob outra ótica, senão, por meio dos seus meios de transformação que são determinantes para a produção e reprodução da vida real, apesar de que a economia e o modo de produção da vida material não sejam algo próprio de uma ordem exclusivamente material. O materialismo histórico apresenta sua objetividade também na medida em que supera o voluntarismo e o subjetivismo dos movimentos apoiados na paixão e no desejo de mudanças mas propõe uma forma objetiva de análise da realidade para promover transformações enfocando sempre as relações de produção e o alcance dos produtos nas relações dos humanos em sociedade. A educação,

numa dimensão do materialismo histórico, deve se pautar em procedimentos que analisem e denunciem o uso dos conteúdos e das avaliações como “moedas” (10) destinadas a consolidar determinadas posturas de manutenção de poder que exclui, que submete e que tiraniza. O materialismo histórico, no cenário das instituições educacionais e confessionais, se presta a ser permanente porta-voz de análise das relações geradas entre produção e intercâmbio dos conhecimentos e das relações interpessoais, que permeiam a complexidade das relações educacionais e confessionais.

- Humanismo Radical que, neste trabalho, foi utilizado como denominação do quadrante estabelecido pelo sujeito e pela transformação, transcendendo sua concepção filosófica original, incorporando os princípios da Teoria Crítica, da Filosofia da Libertação e do humanismo proposto por Sartre em sua maturidade. Neste contexto, então, a Teoria Crítica se apresenta como uma reconsideração entre teoria e prática no pensamento marxista, deixando a práxis de ser uma simples ação pela ação a qual se coloca como relação dialética com a teoria apoiada pela razão e pela ética. A teoria crítica valoriza o indivíduo na sua subjetividade apesar de considerá-lo, com toda a sua concretude, como elemento inserido no contexto socioeconômico. É a ascensão de um materialismo dialético que contempla a subjetividade e a transformação da complexidade das relações dos humanos com o meio social e ambiental, no qual interagem num humanismo. A sociedade é considerada como conjunto de interações e mediações das partes com o todo e na constituição do todo, como num processo dinâmico de auto-organização. A Teoria Crítica promove discussão do marxismo, aproximando-o das questões referentes ao humano em suas relações culturais, sociais e transcendentais. A Filosofia e a Teologia da Libertação (Dussel, Henrique) se colocam como o direito e a oportunidade do compromisso com a vida e com os princípios éticos responsáveis por sua preservação e manutenção, rejeitando as exclusões e as divisões que geram sectarismos, contra os quais, busca a compreensão e a superação dos princípios subjetivos que promovem as exclusões e as anulações nos diferentes meios da sociedade. É a filosofia que opta pela desacomodação social e busca a consolidação dos princípios de fraternidade, solidariedade e comunhão nas relações sociais e humanas. O humanismo proposto por Sartre, em sua maturidade, traz de volta a angústia do homem que se coloca diante do mundo sem os argumentos e defesas trazidos pela razão. É o questionamento profundo pelo sentido da existência e da vida e pode ser apresentado como a busca da liberdade como algo que se mostra ilimitado mas que sempre é condicionado por alguma alternativa que exige determinado compromisso. É um estado de nudez em que o humano tem, como alternativa, ver-se e ver o que faz consigo e com o que está à sua vol-

ta. Como Humanismo Radical tem-se a permanente busca subjetiva de posturas comprometidas com a descoberta e com a construção de ações libertadoras e emancipadoras para gerar transformações que promovam autonomia e compromisso com a vida e a qualidade dos ambientes.

Com essas colocações, que pretenderam delimitar conceitualmente os quatro quadrantes do quadro Camilo/Jacob, deve-se esclarecer que um fator permeia e transcende esses aspectos e que, de certa forma, contribui para determinar o dinamismo a que sempre nos referimos. Trata-se do tempo como um referencial ausente como vetor no quadro de referência de Burrell & Morgan e no Camilo/Jacob, mas que se apresenta como agente fundamental em toda a discussão subsequente, conferindo-lhe dimensão histórica em todo o processo educacional e avaliativo que se pretende analisar. O tempo confere ao quadro de referência algo como uma tridimensionalidade que possibilitará a previsão e a prospecção de mudanças tanto na educação como em outras áreas do conhecimento.

Quanto à utilização desses quatro quadrantes como referenciais para análise da ciência, devemos levar em conta que ela desenvolveu-se nos últimos cinco séculos sempre com significativa simbiose com o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Essa relação, apoiada em propostas de governo e de produção caracterizadas como de poder centralizado e autoritário, distanciou o objeto do sujeito ao ponto de, para muitos, serem vistos como contrários e não como agentes capazes de interagirem entre si.

Essa posição se faz sentir com muita ênfase na cultura que a Europa propagou para todo o mundo a partir do século XVI, consolidando uma ótica objetivista e pragmática das ações humanas. A partir de Comte, no início do século XIX, essa ótica se manifestou com muita ênfase nos meios de produção, no meio científico e nos programas de educação, sendo percebida até hoje.

A reação a essa posição dominante, que valoriza o objeto e a manutenção, se faz sentir por meio da eclosão de inúmeros paradigmas que delinearam mudanças muito significativas em nosso contexto social, para que passasse a valorizar o sujeito e a transformação. Neste sentido, fazemos alusão ao exemplo que vem da física como ciência, com reflexo para inúmeras áreas do conhecimento e da organização social e política, a qual se caracteriza, atualmente, como agente propulsor de muitas mudanças na cultura e no conhecimento. Esse pioneirismo vem em grande parte pelo fato dela se dispor a rever e mudar radicalmente seus princípios de atuação e seus suportes epistemológicos. A vanguarda apresentada pela física contemporânea se referenda com a incorporação em seu cotidiano de elementos cognitivos como a teoria da relatividade, a física quântica, a teoria do caos, a

teoria do acaso e a teoria da complexidade como seus paradigmas e referenciais, voltados para a construção de conhecimento que se mostre dinâmico e capaz de decodificar situações e enunciar novos problemas.

No contexto da educação, percebe-se fortes nuances de mudanças dos referenciais de objetividade e manutenção para os da subjetividade e transformação, principalmente pelos educadores que buscam a educação como dinâmica interativa voltada para a autonomia cultural, a construção de conhecimentos e a emancipação da vida em sua plenitude, valorizando as pessoas no contexto social e os componentes ambientais em seus contextos de convivência e interação auto-organizativa.

A natureza essencialmente experimental da física como ciência mostra movimentos de mudanças bastante significativos e com possibilidades de se realizarem com maior velocidade do que na educação e na saúde. Essa diferença poderá ser creditada à subjetividade natural da educação e à existência de muitos interesses na manutenção de sua estagnação.

Na história da educação e da saúde ocidental pode-se encontrar, com facilidade, muito mais eventos que mutilam significativamente as reações e os programas, que se mostravam com potencial de transformação, do que eventos que promovem transformação humanista, desvinculada dos interesses do poder constituído e do mercado. Esses eventos contribuíram, sobremaneira, para manter a educação e a saúde em níveis abaixo do desejado, apesar de, a cada dia, se perceber que cresce o movimento para resgatar e recuperar esse atraso.

Na saúde percebe-se que os referenciais, sobre os quais se apóia a medicina ocidental, são cada vez mais confrontados e colocados em cheque, tanto pelas diferentes terapias alternativas à convencional e pela impossibilidade de deixar de se caracterizar como agente que exclui em função da mercantilização que a norteia, quanto pelas pesquisas desenvolvidas por biólogos, que promovem estudos e pesquisas, para criar um novo referencial para as ciências biológicas, que deverão gerar, nesta área, impacto similar ao que a física sofreu com a adoção dos referenciais teóricos citados anteriormente.

As mudanças na educação poderão ser ainda mais lentas e ainda mais dificultadas, principalmente, como vimos, pela interferência direta, promovida pela ideologia e pelo poder estabelecido, que se mostram muito mais interessados na manutenção da sociedade e da humanidade nos níveis que atendam aos interesses vigentes, se caracterizando a subjetividade e a transformação como grandes ameaças aos seus propósitos.

A saúde, no contexto da modificação de referencial teórico, sofre, sobretudo,

ação de freio exercido pelo poder econômico interessado na manutenção de uma situação economicamente satisfatória também por aqueles que detêm o poder sobre o mercado da saúde e da doença.

De forma reducionista, para caricaturar essa situação, destaco um desabafo do Prof. Pierre Luci (11) ao dizer que *“a dor física incomoda muito mais do que a dor da ignorância, a qual pode ser aplacada com alguns disfarces e algumas estratégias de marketing”* (1981). A dor física de alguns é aplacada e de outros sequer é ouvida, mas a ignorância, no contexto social e cultural, não consegue, para a maioria dos humanos, ser, sequer, percebida ou notada, tamanha é a freqüência e a falta de discussão que a cerca, e quando é notada, um “trato de loja” muitas vezes é suficiente para que a ignorância desapareça atrás da aparência.

Nessa teia de interesses e princípios, muitas vezes reconhecidos como sendo anti-éticos, é que a avaliação das universidades e das instituições educacionais deve atuar. Para tal, deve estar munida de significativo e respeitável referencial epistemológico, para que tenha transparência e consistência, para suportar e superar as críticas objetivas e comparativas, que certamente se sucederão. Ter clareza desse suporte epistemológico e fazer com que ele seja discutido, com muita ênfase, pode se constituir em suporte que lhe confira maturidade e consistência para superar as dificuldades próprias dos processos de transformação.

Manter-se vivo e atuante e promover mudanças significativas, com suporte teórico consistente, pode ser, então, considerado um gesto heróico para o qual muita habilidade política deva ser exigida, assim como muita consciência e conhecimento das estratégias a serem adotadas.

Os educadores e os avaliadores, de posse da fundamentação teórica sugerida até aqui, devem se empenhar para que a verificação da aprendizagem e a avaliação institucional se constituam em estratégias, que superem os modelos de Ford e Taylor, para medir produtividade e desempenho.

A educação, que propomos, deve ser construtiva e a avaliação deve ser qualitativa e diagnóstica. Outro passo fundamental para a mudança no cenário educativo está em promover, junto à sociedade e à população envolvida, a consolidação da cultura de avaliação como referencial de diagnóstico e de qualidade no lugar dos escores e da quantificação adotada usualmente.

A quantificação se mostra, na Avaliação Institucional, como meio para consolidar eficiência e eficácia das ações educativas e administrativas, quando se refere à in-

dicação de índices com relação às metas e objetivos a serem atingidos. Essa dinâmica se caracteriza como processo comparativo e, de certa forma, gerador e alimentador de postura competitiva, da mesma forma que se apresentam os resultados das medidas de desempenho e de produtividade.

Segundo Pereira (1995), a validade e a fidedignidade do conhecimento científico passam, cada vez mais, a serem encarados como processo de interpretação da “verdade” e não mais na descoberta dessas “verdades”. A partir daí, as aplicações dos métodos estatísticos são, cada vez mais, relativizadas em sua importância e aplicabilidade na ciência e em particular na Avaliação Institucional.

Nos Programas de Avaliação Institucional, as estatísticas, de acordo com essa autora, deverão assumir papel de agregação qualitativa dos dados e não deverão ser agentes desencadeadores de propostas e encadeamentos de ação ou de interpretação, que poderão gerar ações conclusivas. Os tratamentos estatísticos, utilizados como meio, se apresentam como fator que soma na dinâmica para a qualificação, e a estatística, como fim, se caracteriza como agente e elemento de quantificação.

Os tratamentos estatísticos, numa visão qualitativa, devem ser utilizados com cautela, pelo fato deles também serem geradores, segundo Pereira, da “ilusão da previsibilidade”, que impregnou a atividade científica e lhe conferiu ilusão de poder, além de gerar, no público, uma expectativa de linearidade para a ciência e tudo que está à sua volta, como se a ciência e o conhecimento fossem uma via de mão única.

A previsibilidade e a linearidade junto ao grande público colocam a ciência como um paradigma de ordem superior na escala de valores quantitativos e produtivos de nossa sociedade, e daí, tudo que dela advém tem certa garantia de qualidade. No rol de atitudes humanas, apoiadas nessa visão de ciência, listamos o marketing, a economia, as avaliações, a educação televisiva e informatizada e a saúde monitorizada por exames, os quais distanciam, cada vez mais, o humano de outro humano e estes da discussão sobre a qualidade de seus relacionamentos, por exemplo.

De certa forma estes aspectos são verdadeiros, principalmente no que se refere às ciências como geradoras de tecnologias e serviços aplicáveis à produção de bens materiais de consumo. Nas ciências humanas, essa possibilidade inexistirá se o lado humano for respeitado e preservado. Esse destaque para as ciências humanas se apóia no fato de que a ação humana implica no envolvimento de emoção, expectativa, desejo e prazer entre tantos outros fatores imprevisíveis e de difícil controle.

Em educação, a previsibilidade pode ser geradora de preconceitos e de pos-

turas excludentes, que de nada contribuirão para o avanço qualitativo da educação. A previsibilidade pode, na medida em que se apresenta eficaz, gerar resistências e máscaras contra ações que podem gerar emancipação, universalização, diferenciação, ineditismo, irregularidade e problematização de respostas já consagradas, impedindo uma educação mais qualitativa e construtiva.

Desta forma a ciência, sob uma perspectiva de previsibilidade e de linearidade, pode ser colocada a serviço da criação e consolidação de preconceitos e de atitudes autoritárias, excludentes e tirânicas.

De qualquer forma, com todas essas colocações contrárias à ciência, cabe refletir a forma pela qual ela passa a figurar como um componente que interfere e que está presente em nosso cotidiano de forma inquestionável e, de acordo com o tema desse trabalho, cabe discutir sobre o fazer avaliação do todo a partir de suas partes, sem perder a perspectiva da totalidade da qual faz parte. É fazer da avaliação uma possibilidade, que amplia a autonomia e que supera o conjunto de regras que se caracterizam como uma armadura para o desenvolvimento institucional.

Na visão de avaliação com interferência da ciência, Saul (1992) alerta para o fato dos Programas de Avaliação Institucional deverem superar os referenciais positivistas, dos quais muitos dos programas vigentes estão impregnados. De acordo com a autora, o positivismo norte americano se faz muito presente nos programas de avaliação institucional, por meio da busca de uniformidade que anula as diferenças individuais e a aferição com rigor e precisão dos instrumentos, dos indicadores e dos procedimentos avaliativos.

Esses programas de avaliação se encaixam no quadrante do positivismo de forma radical, por meio de aspectos como os seguintes destacados por Saul: defesa do princípio da objetividade, busca de validade e fidedignidade dos instrumentos e da análise dos dados, utilização de tratamento estatístico dos dados, operacionalização e controle exaustivo das variáveis, tendência à utilização de grandes amostras e preparação de generalizações e previsibilidade apoiadas em estatística.

Os resultados das avaliações oriundas de uma abordagem essencialmente positivista tendem a servir muito mais à instituição do que à educação, pelo fato de se caracterizar fundamentalmente como processo burocrático e tecnocrático, afinado com visão e princípios próprios da administração empresarial e institucional. A educação, porém, vai muito além desses pressupostos.

Desprezar os dados quantitativos referentes à instituição e às suas partes, desconsiderando sua setorização e o dinamismo próprio das instituições educacionais, da

educação e do fazer acadêmico, pode conduzir o avaliador e o educador com postura e propósitos humanistas ao isolamento e à falta de visão do todo. O desafio para o avaliador fica na possibilidade da avaliação preservar a unidade e a individualidade apesar da diversidade e da complexidade institucional.

Segundo Pereira (1995) a avaliação institucional, diante dos desafios até aqui apresentados, requer um estatuto epistemológico que se apresente afinado com o quadrante do humanismo radical, na medida em que se descortina como algo rigorosamente novo, que supere os pressupostos de utilização das avaliações como instrumentos de poder dominador e autoritário, que fortaleça a consciência do auto-poder de quem for avaliado, que substitua o referencial de controle pelo de soma e solidariedade, que supere a comparação pela caracterização da identidade e da particularidade de cada elemento, considerando cada setor avaliado como ser e estrutura complexa e dinâmica, que elimine a permanente ameaça de punição e premiação e que se apresente como diagnóstico, que estimule a busca de novos caminhos para a emancipação e o aprimoramento.

Para se chegar a essa utopia na avaliação da dinâmica educacional e institucional segundo Pereira (1995), há que se:

adotar nova concepção de avaliação ... que aponte para ... uma nova concepção de escola, não reprodutora das relações sociais, uma nova concepção de sociedade em que não prevalecessem as desigualdades- concepções estas por que, sem dúvida, vale a pena lutar, mas pelas quais, por enquanto, só vimos lutando através do discurso (p.137).

Ainda segundo esse autor, esse perfil poderá ser alcançado a partir de três procedimentos básicos, ou seja: questionar os conhecimentos existentes, responder e aprofundar os questionamentos emergentes do grupo e avaliar os procedimentos utilizados para questionar, para responder e para avaliar.

3.9 - Complexidade e Dinamismo Inerente à Avaliação Institucional

Ao adaptar o quadro de referência de Burrell & Morgan, para a educação e a avaliação, construindo o quadro de referência Camilo/Jacob, partimos do princípio de que tanto a avaliação quanto a educação não podem se apresentar distanciados das relações de poder, da política e da ética, que interagem na dinâmica social.

Essa dinâmica com perfil simbiótico, que conta com inúmeros fatores, que entram e saem desse processo, deve ser analisada a partir desse dinamismo e dessa permanente mutabilidade.

Num momento seguinte, a educação e a avaliação já estão interagindo com novos fatores, trazidos como reação do humano ao momento anterior, diferentes para cada uma das pessoas envolvidas com o processo. Essa permanente mutabilidade é negada por muitos educadores e, por outros tantos ela sequer é percebida.

Esse fato se apresenta como uma importante pista que apresenta a complexidade que perpassa a educação e a avaliação e passa a atuar como elemento contrário à visão de educação como processo estático, apoiado em padrões preestabelecidos.

Essa visão da educação como um sistema aberto, que atua de forma dinâmica em permanente processo de auto-organização, traz para a constituição da educação os princípios da física moderna expressos por meio da Teoria do Caos, mediante a qual os movimentos e os processos ocorrem com aparente regularidade mas, ao mesmo tempo, se passa com profundas e irreconciliáveis diferenças, por meio da Teoria do Acaso, na medida em que diferentes acontecimentos e diferentes relações se estabelecem sem a menor possibilidade de previsão ou expectativa, por intermédio da Teoria da Relatividade, na medida em que as mudanças são tantas e a unidade formada por um estudante ou por uma organização institucional da educação incorpora tantos agentes, fatores e elementos que chega perto do que se pode imaginar como infinito e por meio da Teoria da Complexidade que, de certa forma, procura dizer que a dimensão epistemológica da educação deve contemplar todos os possíveis fatores que lhe são próprios, na busca de um elo que deverá se apresentar com a palavra aprendizagem, por exemplo, para que ela manifeste toda a diversidade e pluralidade de uma dinâmica que se apresenta como contexto caótico, de acaso, de relatividade e de complexidade, naturalmente.

Essa rápida incursão nessa área do conhecimento contemporâneo vem, a propósito dessa pesquisa, nos dizer que o estudo e a discussão, tanto da educação como da avaliação, exigem suporte epistemológico adequado para tratá-los, tendo em vista as expectativas, propósitos e suporte teórico das pessoas e das instituições que promovem educação e realizam avaliação.

Considerar a mutabilidade como fator imprescindível nas discussões e estudos epistemológicos, referentes à educação, deve ser mais um desafio para romper as amarras provenientes da tradição positivista e iniciar caminhada, no sentido de educação voltada para o humanismo, com toda sua radicalidade conseqüências e determinações.

A educação vista dessa forma, como algo que se constrói permanentemente, na individualidade e liberdade de cada ser humano que também se apresenta em permanente processo de mudança como todo o ambiente e realidade que o cercam, se apresenta

como típico sistema aberto em constante dinâmica auto-organizativa, sem possibilidade alguma de encontrar equilíbrio, podendo, quando muito, ficar estável e sem possibilidade, também, de ser neutra e sobre ela se exercer algum controle efetivo. A radicalidade dessa visão de educação corresponde ao que está apresentado no quadrante constituído pelos vetores sujeito e transformação, caracterizado como humanismo radical.

A educação vista sob esse referencial epistemológico atua como algo que foge aos planejamentos que determinam início e fim, mas que é planejada a partir de propósitos e compromissos assumidos pelas partes envolvidas. A avaliação, nesse contexto, é permanente e se faz por meio da franqueza e do diálogo sincero e realista com todos os envolvidos que estejam comprometidos com o processo educativo.

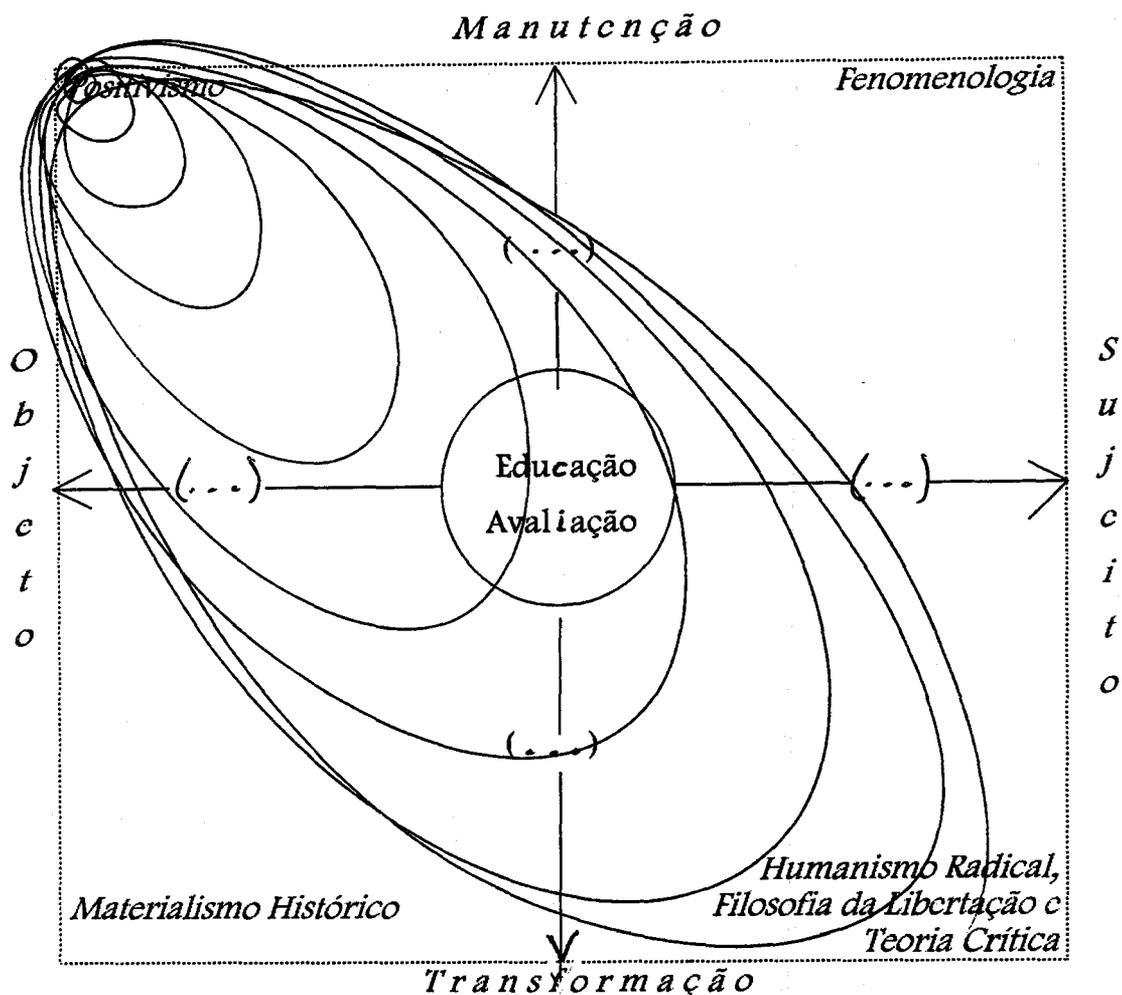
Essa utopia de educação é algo como uma miragem em nosso sistema educacional de terceiro grau. A graduação universitária está amarrada com os princípios da organização econômica, burocrática, funcional e legalista e, para manter todo esse aparato, sob controle e funcionando de acordo com os padrões estabelecidos, é que a avaliação institucional atua como elemento de controle e de determinação dos limites e dos momentos de ação, adequados principalmente para a instituição e de certa forma também para o aluno.

A ausência de equilíbrio nos sistemas abertos, que se auto-organizam e que se mostram como permanente dinamismo transformador e organizativo, pode ser o mais eficaz antídoto para a educação bancária determinista e positivista de que nossa sociedade está acometida.

A adaptação do quadro de referência de Burrell & Morgan (quadro 2), para o quadro Camilo/Jacob, pretende trazer o desafio de se discutir a educação e a avaliação institucional sob uma perspectiva, na qual, diferentes referenciais que fazem parte do cotidiano da instituição e da educação interajam para se fundamentar discussão e ação que se direcionem no sentido da radicalidade do humanismo. Imagino esse movimento como uma espiral que tenha seu epicentro no positivismo radical, pelo fato dele ser um referencial muito presente em todos os procedimentos educativos e institucionais, mas dele imagino que se inicie um movimento em expansão no sentido do quadrante denominado humanismo radical como está representado no quadro 3.

O movimento representado no quadro 3 deve ser encarado como algo que transcende o atual cotidiano educacional, social e político.

Quadro 3 - Sentido do movimento transformador a partir do positivismo para o humanismo radical



Para que ele se torne realidade, volto a abordar a necessidade de se discutir sobre a importância do tempo como elemento fundamental para mover uma educação libertadora e transformadora a favor do sujeito. Na medida em que a educação se modifica, nesse sentido, quase de forma concomitante, deverão estar ocorrendo modificações radicais e efetivas nas correlações de poder e nos parâmetros que movem a organização e estrutura governamental.

Essas modificações deverão se dar no sentido de modificar a sociedade para uma dinâmica apoiada em referencial administrativo e organizacional, movido pela solidariedade e pela partilha no lugar da acumulação e da competição tão estimuladas e propagadas atualmente pelos sistemas governamentais e ideológicos que permeiam nossa sociedade capitalista e de mercado.

Apesar de termos adotado no quadro de referência Camilo/Jacob (quadros 2 e 3) apenas quatro vetores, é importante esclarecer que outros vetores contrários, concêntricos e equidistantes, também, poderão ser considerados relevantes para análise edu-

cacional e avaliativa, podendo, também, ser incluídos no esquema indicado no quadro de referência.

Cabe destacar, ainda, que a espiral apresentada acima pretende dar ao quadro de referência Camilo/Jacob o dinamismo que deve ser considerado, uma vez que nenhuma instituição educacional poderá declarar que algum dos quatro quadrantes apresentados seja estranho ou ausente ao seu contexto.

Desta forma, num quadro referencial que representasse a radicalidade da “educação que se auto-organiza”, num cenário epistemológico de caos e complexidade, teríamos não apenas quatro vetores, mas tantos quantos fôssemos capazes de selecionar e destacar como relevantes e participantes desse modelo. Quando penso nessa possibilidade e imagino se esses vetores fossem algo concreto e corporificado com massa e resistência ao toque, esses vetores seriam tantos que o quadro de referência se mostraria como uma esfera compacta. Compacta pela quantidade incontável de vetores e seus respectivos quadrantes possíveis de participar desse dinamismo, mas aqui, por uma questão de simplificar para possibilitar a compreensão e abrir espaço para a discussão, nos limitamos a apenas quatro vetores formadores de quatro quadrantes.

Essa esfera além de ser densa seria também algo extremamente dinâmico pelo fato dos vetores e dos quadrantes se moverem de forma quântica como nos referimos nas explicações do esquema 1b, das múltiplas espirais com diferentes epicentros. Retomo aqui as expressões ebulição quântica e fractal caleidoscópico para ressaltar a dimensão caótica, complexa, anárquica e quântica do quadro de referência Camilo/Jacob.

De acordo com essas colocações, tanto a epistemologia quanto um programa de avaliação qualitativa devem ter sua complexidade analisada a partir das inferências do acaso (Ruelle, 1993), das possibilidades inerentes a um sistema aberto e caótico e das relações entre os sujeitos e os objetos da avaliação no que se refere aos desejos, emoções e intenções de quem promove a educação. Nessa perspectiva, a avaliação institucional pode ser indicada como um agente de transformação da realidade social e econômica.

Partindo dessas premissas, consideramos que a avaliação qualitativa deva ser encarada como processo dinâmico, que se move em função do referencial de qualidade adotado pela instituição em seu projeto pedagógico e institucional. Esses projetos, quando são construídos com participação dos integrantes da universidade, representam a posição do grupo e, por isso, refletem de forma consistente um perfil de qualidade bem realista, mas que não pode deixar de levar em consideração determinadas premissas epistemológicas, que podem dar consistência tanto à manutenção quanto à transformação.

Assim, podemos dizer que as Universidades Confessionais, pelo fato de serem regidas pelos postulados cristãos, devem pelo princípio da coerência com a confessionalidade cristã ter suas ações dirigidas para um humanismo radical, apesar de institucionalmente, por necessidade da realidade econômica, se apresentarem como positivistas e objetivas. Aqui, nos defrontamos com mais um desafio para essas instituições, que se caracteriza, por levarem a termo, por meio de seus procedimentos administrativos e acadêmicos, o movimento indicado no quadro 3.

O instrumento que essa pesquisa produziu terá como função identificar, por meio da pesquisa junto aos diferentes setores institucionais, a distribuição dos procedimentos adotados pela instituição nos quatro quadrantes do quadro de referência Camillo/Jacob.

O resultado da investigação poderá mostrar em qual dos quatro quadrantes a instituição concentra maiores esforços e intenções, no que se refere aos procedimentos acadêmicos e administrativos e, direciona as etapas e procedimentos de seu programa de avaliação institucional. Com essa investigação se torna possível desenhar o perfil filosófico-sociológico da instituição, tendo como referenciais os quatro quadrantes e, por meio desse desenho, a instituição poderá planejar ações de correção ou de manutenção, podendo saber em qual dos quadrantes ela atua com maior frequência e desenvoltura.

Com essas indicações espera-se que a instituição abra discussões e verifique a direção que o programa de avaliação induz, a fim de promover comparação do perfil mapeado com a expectativa de movimento proposta no projeto socioeducacional da instituição.

NOTAS 3

(1) *Conforme palavras do Prof. Dr. Barry McPherson da Wilfrid Laurier University, em conferência proferida no Seminário Internacional de Avaliação promovido pelo CRUB, em Recife de 13 a 15/12/1995 sobre a interferência da comunidade nos programas acadêmicos canadenses.*

(2) *Extraído do Proj. Sócio Educacional da Universidade de San Boaventura - Cali, Colômbia.*

(3) *Esta referência se apoia na realidade do pequeno agricultor brasileiro, para comparar a existência de dois referenciais de valor de mercado: ouro e batatas. Ao plantar o lavrador se esmera para que da terra saiam batatas saudáveis, com aspecto agradável, de tamanho adequado, com superfície lisa e que obtenha bom preço no mercado para que ele possa cobrir suas dívidas e honrar seus compromissos para garantir renovação do plantio e obter nova e promissora safra. Esses são alguns dos atributos de qualidade e de valor por parte do lavrador.*

O comprador da safra, conhecido como atravessador ou intermediário, procura batatas saudáveis, com aspecto agradável, de tamanho adequado, com superfície lisa e que obtenha bom preço no mercado de alimentos da mesma forma que deseja o agricultor. Existindo batatas com a qualidade deseja-

da e o preço esperado, a venda é concretizada.

Até aqui vimos que a qualidade das batatas é algo bastante objetivo quando se trata de seu tamanho, lisura da pele, cor e textura, mas quando entra o componente mercado, a qualidade perde toda a sua objetividade para ficar carregada de subjetividade, como por exemplo quanto o intermediário considera que merece e que deve ganhar um valor que ele considera justo pelo seu trabalho, da mesma forma que o agricultor tem de forma subjetiva o valor que dá ao seu trabalho. Essa subjetividade se soma à objetividade de quanto dinheiro o comprador final no balcão do estabelecimento comercial tem disponível e está disposto a pagar ao comprar batatas com aquelas características. Ele poderá comprar batatas de tamanho menor, de casca menos lisa, e de cor e textura irregular, desde que custe menos dinheiro e seja mais condizente com o capital que possui.

Neste ponto a venda das batatas apesar de alta qualidade sofre o impacto da quantidade de dinheiro do comprador final, de quanto o intermediário estabeleceu como sua expectativa de ganho e o agricultor percebe que apesar da qualidade de seu produto não vai ter o valor que julgava necessário para continuar a plantar e para atender e honrar seus compromissos.

O agricultor pressionado pelo comprador final e pelo comprador intermediário, não consegue reduzir a qualidade de suas batatas, mas se vê obrigado a diminuir seu valor. A pressão é tão grande que muitas vezes o plantador destrói grande parte de sua safra de alta qualidade para diminuir a quantidade de batatas de qualidade oferecida ao consumidor final na esperança de que este aceite pagar mais caro e anime o intermediário a trazer as batatas por um valor aceitável para o agricultor.

Essa descrição pretende levantar a discussão sobre os limites muito sensíveis que existe entre qualidade, valor, moral e ética. Vimos que existem qualidades quantificáveis e objetivas, qualidades impostas e circunstanciais com certo grau de objetividade e de subjetividade, qualidade totalmente subjetivas. Da mesma forma existem valores quantificáveis pela denominação que foi dada a algum agente ou objeto como ouro e dinheiro. Pretendo agora diferenciar moral de ética, considerando moral como os procedimentos que favorecem e priorizam as organizações, os contratos e as instituições e considerando moral como as atitudes que priorizam a vida acima de qualquer circunstância e contexto.

Percebe-se nos três personagens dessa história a presença de aspectos éticos e morais, sendo que alguns personagens têm carga maior de moral como o intermediário e outro como o agricultor tem maior carga de aspectos éticos, mas não se pode dizer que a destruição da safra seja menos ético do que o intermediário que impõe altos lucros para si sem se preocupar com as conseqüências. A subjetividade dessa reflexão vem mostrar que a qualidade passa pelo crivo do que é ético e moral. Eis aí mais um embate para se discutir sobre a utilização das avaliações como fonte de sentenças ou de ranking que possam ser considerados definitivos e conclusivos.

Os valores falam de sentimentos, de sonhos, de prazeres, de perdas, de conseqüências e estes não são possíveis de serem mensurados objetivamente mas podem ser expressos como emoção e sentimento. Qualidade e valor são considerados em nossa sociedade como um jogo muito sutil da mesma forma que é um jogo sutil o embate entre prazer e necessidade.

Qualidade neste texto se propõe a ser muitas vezes um elo apaziguador desse conflito em que pretendendo consolidar ainda mais a objetividade sobre a subjetividade dos fatos e dos sentimentos. Qualidade e valor se intercomplementam da mesma forma que objetividade e subjetividade

- (4) Feyerabend P. K., *Contra o Método* p. 18
- (5) G. Radnitzki, "contemporary Philosophical Discussion as Debates Between Early Wittgensteinians and Later Wittgensteinians", *Rev. Manuscritos, Campinas, UNICAMP, Vol.II n2, Abril -1979, p. 111, citado por Epstein, p. 124. (1990), in Oliva Alberto (org.) Epistemologia uma cientificidade em questão.*
- (6) *Relato de viagem a Gurupi-TO, por ocasião do Primeiro Seminário sobre Educação Ambiental e Educação Popular, em julho de 1987, quando foi denunciada a contaminação da água do lençol freático da Ilha do Bananal, por parte de latifundiários criadores de gado, e de companhias de plantio de arroz irrigado para expulsar daquela região os nativos descendentes de quilombos formados a mais de dois séculos por escravos fugitivos*
- (7) *Proposta inquietante lançada pelo Prof. Dr. Hugo Assmann em aula do curso de doutoramento em educação. Essa referência é muito significativa neste trabalho quando se pretende cobrar coerência da universidade com seus princípios e sobre os agentes que motivaram sua criação*
- (8) *Ditado Popular que se refere a: tempo de casa é posto e mérito*
- (9) *Proposta desenvolvida por Gilles Nadeau na Universidade de Monc Ton em Quebec e divulgado no Brasil nos encontros da Associação Brasileira de Estudos Canadenses (Abecan).*

- (10) *Referencia a Educação bancária apresentada por Paulo Freire ao comparar o aluno como cofrinho que recebe moedas de saber, e ao professor como o depositante dessas moedas. A referida situação apresenta as avaliações como o momento em que o professor se dirige ao caixa e pergunta sobre a rentabilidade das moedas depositadas.*
- (11) *Palestra proferida no Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, em 1979, para discutir os referenciais que deveriam nortear as atividades dos professores para a campanha maior salário - melhor ensino. Esta frase teve grande repercussão para alimentar a auto-estima dos professores públicos cariocas no momento de forte repressão político-militar.*

CAPÍTULO 4

ÉTICA , CONFESSIONALIDADE E AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Já falamos, no segundo capítulo, a respeito do panorama da Avaliação das Universidades Brasileiras e de algumas universidades de outros países. No relato apresentado, verificamos que a tônica das avaliações estava direcionada principalmente para um processo de auto-avaliação, preocupado com aspectos essencialmente objetivos como distribuição dos recursos e prestação de contas dos resultados apresentados, por meio de estatísticas para quantificá-los.

A qualidade em educação, como vimos, tem um viés de muito subjetividade. Na descrição de programas de avaliação desenvolvidos em muitas universidades, essa subjetividade é abordada de forma acanhada pelo fato de que muitos avaliadores se prendem apenas em dados quantitativos como produção de textos, número de alunos inscritos nos vestibulares, formandos, evadidos, etc. No que se refere: aos propósitos assumidos pela universidade, à postura de enfrentamento que assume diante dos procedimentos de transformação e de manutenção dos processos que geram os conflitos sociais e nas intenções que amparam a direção dos comprometimentos que a universidade assume frente às relações de poder que exerce e diante das relações de poder às quais está submetida, esses programas deixam muitas vezes de investigar argumentando que esses aspectos são muito subjetivos..

A discussão sobre o encaminhamento dado na formação dos estudantes frente à necessidade de assumir posturas e procedimentos éticos, num contexto em que muitas vezes são solicitados do profissional, atitudes e posturas que sejam desfavoráveis à vida mas que contemplem os contratos e o mercado. Esse permanente conflito, que todas as instituições educacionais enfrentam, tem alto grau de subjetividade e de certa forma caracteriza a instituição e os seus egressos, devendo por isso, ser de alguma forma, contemplado pela avaliação institucional.

Santa Anna (1992), nesse assunto, propõe que as Universidades dos países da América Latina deveriam construir sua identidade de forma diferente das universidades européias ou norte-americanas. Esse autor considera que as universidades latino americanas deveriam construir sua imagem e seu perfil de pesquisa nas questões, que afetam o contexto social e cultural, no qual estão inseridas. A ciência nas universidades

dos países marginalizados pelo mercado deve correr uma corrida própria delas, e não ficar correndo como figurante numa corrida em que os primeiros pelotões já estão definidos e consagrados, ao ponto de, inclusive, mudarem as regras durante a corrida.

Pe. Alberto Antoniazzi cita Ladrière, ao distinguir, pelo menos, dois tipos de universidade: “A universidade que se satisfaz em praticar lealmente o método científico deixando de lado todo problema de sentido e as universidades onde se decide, refletida e resolutamente, não separar a prática da ciência de uma interrogação contínua, geral e institucionalizada sobre o seu sentido”. A meu ver as universidades confessionais devem estar incluídas no segundo grupo e devem desenvolver suas atividades científicas de tal forma que a ciência perca sua aparente neutralidade, “para se confrontar com outras dimensões de cultura e sociedade em busca de um projeto que tenha sentido para o homem” e para a vida (1992-98). A confessionalidade nestas instituições estará presente na medida em que, na busca do sentido citado acima, esteja a preocupação e o engajamento com Deus e com a fé cristã.

O sentido da ciência e sua relação com a fé pode ser também um interessante tema de debates, que tornará presente a confessionalidade nas universidades, por meio da autocritica da ciência que promove, através do princípio fundamental do cristianismo - o amor.

Nas Universidades da América Latina, essa autocritica tem cenário, que a favorece sob medida, pelo fato dessa parte do planeta se destacar no cenário mundial através da literatura por meio dos romances e da poesia, da teologia que através da filosofia da libertação, desafiou a tradição ocidental-européia, enfraquecendo a hegemonia da igreja tradicional que dava apoio aos governos e aos mais favorecidos e das ciências sociais que nas décadas de 1960 a 1980 apresentaram ao mundo um grande dinamismo para denunciar e para promover transformações sociais e políticas.

Esse conjunto de ações da América Latina pode ser mediado pelas Universidades, na medida em que se imbuam do princípio maior do cristianismo, segundo o qual, o amor ao próximo e, por extensão, a todos os viventes, deve ser motivo sempre presente como marco de confessionalidade para a qual somos, antes de tudo, uma comunidade e, como tal, devemos nos portar com olhar para o futuro melhor, o futuro do Reino, conforme Santa Anna (1992), sendo que cada um deve preservar suas particularidades oriundas de sua história e de sua tradição.

As universidades podem assumir um papel de romper o domínio monolítico de uma confessionalidade e de um estado que mais sufoca, do que possibilita a vida plena.

As universidades confessionais e também as de organização comunitária, se apresentam atualmente como o espaço possível e autônomo para realizar os esforços necessários, para implantar inovações.

4.1 - Educação e Confessionalidade

A confessionalidade desde a Idade Média acompanhou os procedimentos de educação laica e popular no mundo ocidental cristão, sendo utilizada como forma de evangelizar e como um elemento destinado a propagar conhecimento que pretendia se impor ao resto mundo como forma de consolidar e manter determinada modalidade e estrutura de poder exercida pela cúpula da Igreja.

Por volta de 1500, os países da Europa eram governados em sua maioria por sistemas monárquicos, controlados pela Igreja Católica, até então, o segmento cristão, que se impunha como único e absoluto. O poder papal se estendia do mundo profano ao mundo religioso. O papa era o grande juiz e o grande mentor do mundo ocidental (Biriukovitch, apud PINSKY, 1984).

Essa concentração de poder contava com forte aparato de repressão aos movimentos, que a ele se opusessem, e com eficaz controle sobre as organizações e associações dos proprietários dos meios de produção, para que se mantivessem dentro das normas e padrões papais. Nada acontecia que pudesse promover alguma autonomia e alguma organização ao povo, o qual era mantido como massa de trabalho sem direitos e sem possibilidades de expansão.

Nesse contexto, nada era realizado, no sentido de fornecer ao povo algum tipo de formação educacional, que fosse além da preparação dos homens para atuarem como soldados obedientes e alienados e como trabalhadores braçais quase escravos. A leitura, a escrita e os conhecimentos necessários para realizar cálculos, lhes eram totalmente vedadas.

As reações contra o poder central, quando surgiam, eram controladas e suprimidas com energia e violência. Com o tempo, essas ações ganharam novas adesões e alguns ganharam corpo e força, principalmente nas nações localizadas ao norte da Europa, com destaque para a Alemanha, a Inglaterra e os Países Baixos, onde se fortalecia o espírito nacionalista e, também, na França, que incorporou ao seu nacionalismo forte in-

fluência exercida pelo Renascimento, por meio do qual, a vida humana passou a ser mais valorizada em detrimento da valorização exclusiva do que fosse de natureza espiritual.

A natureza econômica e política, decorrentes desses movimentos de reação, gerou organizações com capacidade crescente para enfrentar o poder centralizador exercido por Roma, envolvendo principalmente os proprietários rurais e as agremiações de artesãos (BURNS, 1985).

Nesse clima de tensão e reação, o movimento iniciado por Martinho Lutero ganhou destaque pela forma como desafiou o poder instalado. Apoiado em 95 teses, apresentadas como mudanças necessárias, para que a igreja recuperasse seu poder e função espiritual e para que se tornasse mais próxima dos excluídos e se tornasse mais coe-rente com a vida humana e com a proposta e o discurso cristão, lançou um manifesto, que gerou grande instabilidade junto ao poder estabelecido e fortaleceu diversos movimentos emergentes contrários à Igreja Católica.

Dentre as exigências propostas por Lutero, uma que ganhou muita força e destaque foi a de que a população como um todo deveria ter acesso aos textos sagrados escritos, até então apenas em latim e grego. Lutero defendia a proposta de que as escrituras sagradas passassem a ser acessíveis ao povo como um todo e não continuassem a ser patrimônio exclusivo dos clérigos e dos poderosos. Para tanto, a Bíblia deveria ser traduzida para o alemão vulgar e não para o alemão clássico a fim de possibilitar a disseminação das leis e do conhecimento sagrado e desenvolver interesse e possibilidade de acesso do povo ao conhecimento e leis profanas, além de possibilitar a vontade de saber cada vez mais. Lutero pregava que ao lado de cada igreja, deveria existir uma escola e ele entendia que a Bíblia, como lei maior, deveria ser acessível a toda a população, para que esta tivesse acesso às leis de Deus e, então, pudesse avaliar e refletir sobre a justiça e natureza das leis dos homens, para que essas deixassem de ser privilégio dos detentores do poder secular e clerical (Dreher 1994).

O movimento da reforma promovido por Martinho Lutero encorajou manifestações, que expressavam as inseguranças e anseios latentes, tanto dos oprimidos como dos insatisfeitos com o poder exercido pela igreja romana, os quais eclodiram como mosaico de ações e reações muito complexas, que clamavam por reformas urgentes no cenário organizacional da sociedade.

A Igreja Oficial enfrentou a Reforma, instituindo um conjunto de ações que ficaram conhecidas como Contra-Reforma. Uma das ações significativas da contra-reforma, para impedir novas rupturas e novos conflitos foi a criação da Companhia de

Jesus a cargo de Inácio de Loiola, com formação militar, para promover procedimentos que representassem respostas aos seus anseios.

A “Companhia de Jesus”, norteadada teologicamente pela *Ratio Studiorum* e conduzida pelos padres jesuítas/educadores, tinha a incumbência específica de promover educação para o povo. Esses religiosos identificavam a educação como sistema regulamentado, para promover um programa escolar jesuítico, que priorizava, entre outros aspectos, a propagação do evangelho e a difusão da cultura romana (européia) e católica junto aos povos conquistados fora da Europa.

Entre as tarefas designadas para os padres jesuítas/educadores estava a de catequizar e amansar os índios das Américas, para que esses se tornassem bons e obedientes escravos, a serviço das coroas católicas de Portugal e da Espanha, além de construírem colégios e universidades para os filhos da aristocracia européia.

Quanto à natureza teológico-filosófica, a reforma proposta por Lutero tinha alguns retrocessos ao retomar, por exemplo, princípios propostos por Santo Agostinho, mas que se adequavam aos interesses emergentes da realidade social, política, fundiária e econômica dos países que a acolheram.

A reforma de Lutero ao resgatar Santo Agostinho como referencial teológico, ao propor leitura textual da Bíblia como regra rígida, ao se apoiar principalmente nos ensinamentos de Paulo, segundo o qual, Deus é onipotente e domina a realidade do universo, e ao estabelecer a predestinação segundo a qual os eleitos para a salvação já estavam escolhidos pela graça de Deus, se assumiu como teologicamente mais conservadora que a contra-reforma que se apresentou teologicamente mais aberta ao se apoiar em São Tomás de Aquino, o qual postulava que o homem é dotado de livre arbítrio, com poder de escolher o bem e evitar o mal, auxiliado pela graça divina, a qual se utiliza dos sacramentos como importantes agentes para possibilitar a obtenção das graças e estabelecer comunicação e comunhão de Deus com os humanos (Dreher 1994).

Esses princípios não foram os únicos em nível espiritual e teológico e, com certeza, não foram a principal motivação laica para apoiar as adesões à reforma e à contra-reforma.

Deve-se destacar que a Europa na época da reforma se recuperava da peste negra, da guerra dos cem anos e de grave crise social ocorrida durante os séculos XII e XIII e deve-se considerar, também, que desde o final do século XIV ela se expandia com as descobertas da América e com o estabelecimento da rota marítima para as Índias, o que

trouxe novo ímpeto de progresso, especialmente para Portugal e Espanha, que viviam em verdadeira efervescência social e cultural.

Ao norte da Europa se fortalecia o espírito nacionalista principalmente na Alemanha, na Inglaterra e nos Países Baixos, acompanhado de significativo desenvolvimento tecnológico em diferentes níveis, como a fundição e a agricultura, o que lhes possibilitava vislumbrar novas possibilidades de autonomia econômica e de progresso social e de emancipação política.

Neste ambiente, em que as diferenças se acentuavam e novos costumes eram incorporados pela sociedade, ocorria a ascensão social de grupos sociais antes marginalizados, e que assumiam e faziam vigorar novos valores diferentes dos de fundo teológico, que deixaram de ser considerados únicos e absolutos. Diante dessa convulsão com múltiplas facetas, o discurso teológico deixou de atuar como viga mestra da sociedade, o que possibilitou a eclosão de movimentos e posições muito diferentes das existentes até então, o que veio provocar o avivamento de pendências antigas, que se apoiavam no desejo de limitar o poder de Roma e de gerar autonomia dos países, principalmente da França e dos localizados ao norte da Europa.

A proposta da Igreja Católica Romana de também promover educação para o povo pode ser interpretada como uma alternativa eficaz, para enfrentar umas das propostas centrais de ação dos reformadores. Os movimentos educacionais emergentes e sob tutela da Igreja Católica eram por ela controlados, da mesma forma que ela controlava os regimes monárquicos existentes. Essa educação se apoiava, teoricamente, no princípio de fortalecimento de uma cultura popular apoiada na fé e na doutrina cristã, para que esses ideais se mantivessem muito mais como discurso, ritual e aparência do que como ações, que estavam a serviço da manutenção e da estabilidade do poder vigente.

A proposta dos reformadores em fazer da educação um elemento libertador e emancipador das massas oprimidas e excluídas teve repercussão e desdobramentos particularizados, determinados pelos diferentes segmentos políticos, sociais e geográficos a ela vinculados. A autonomia advinda se mostrou relativa, ao ponto de, em alguns locais da Alemanha, as igrejas e suas respectivas escolas estarem vinculadas ao governo central e em outros países, como na Inglaterra, a religião oriunda da reforma, se constituía no poder central de nova Teocracia, que exercia total controle sobre a educação, controlando-a, para usá-la a favor de seus designios e interesses.

Outro fato importante, talvez decorrente dos movimentos de reação contra o poder de Roma, foi o desenvolvimento da reprodução de textos escritos, por meio da

metodologia de impressão desenvolvida por Gutenberg, utilizando tipos móveis, os quais tornaram mais ágil e eficaz a multiplicação de livros e textos escritos.

Nessa efervescência social e política a Contra-reforma, apesar de se apresentar mais avançada no que se referia à teologia, foi menos avançada quanto à intenção de emancipar e de dar autonomia ao povo por meio da educação. A tarefa de educação cumprida, inicialmente, pelos padres/professores jesuítas, passou a ser dividida com inúmeras congregações que se formaram com a finalidade de atuarem como agentes da educação. Cada um desses novos grupos de educadores surgiu para atender determinada necessidade, muitas vezes evangelizadora e outras vezes específica para manter o poder vigente. Muitas dessas organizações tiveram mudanças significativas em suas trajetórias, com as quais mantiveram ou aprofundaram o propósito de promover a evangelização e a construção e emancipação da autonomia do povo por meio da educação, enquanto outras se perfilaram com o poder vigente e passaram a garantir a manutenção dos processos de exclusão e de exploração, que faziam parte dos interesses dos poderosos e detentores do poder clerical e secular (1).

Mesmo os programas educacionais mais bem intencionados deixaram passar, em seu discurso libertador, segundo Galeano(1993), os padrões romano/europeus de cultura e sociedade, vistos como adequados pelos dirigentes dos países católicos da Europa.

A educação mais afinada com os princípios da Contra-reforma se apresentavam sem nenhuma restrição à propagação da cultura e dos conhecimentos emergentes e dos padrões eclesiais apoiados na submissão, na obediência e aceitação do poder central. Da mesma forma as escolas constituídas a partir da Reforma, também propagavam os ideais dos poderosos e dos sistemas de poder, aos quais estavam vinculados, mas provavelmente pelo fato de estarem em processo de construção, tanto dos sistemas de poder quanto dos princípios eclesiais, tiveram desempenho mais arrojado, sendo aspiração de muitas delas a formação de artistas, de pensadores e de trabalhadores e agentes do progresso material.

Apesar dessas diferenças entre os dois movimentos, pode-se destacar que a educação foi considerada por ambos como um importante recurso para manter ou para transformar o poder vigente. Assim, novos poderes eclesiais se constituíram, a partir de programas e propostas educacionais, os quais, apesar das diferenças, guardavam semelhanças no que se referia ao controle sobre a autonomia dos educandos e sobre a propagação e conservação da cultura, dos conhecimentos e dos recursos. Esse conjunto de ar-

gumentos, que colocam a educação como agente estratégico, pode ter sido um motivo, para que o poder e o controle das instituições educacionais ficasse sob a guarda da igreja e fosse dificultado, ao máximo, que os leigos pudessem assumi-lo de forma autônoma e integral.

O crescimento vertiginoso das cidades européias e das formas de produção, a partir do século XVII, clamavam pela necessidade de formar pessoal qualificado para gerenciar os negócios e manter o poder sob controle. Esse fato pode ter se constituído num dos agentes geradores da formação de congregações religiosas direcionadas para a educação dos mais favorecidos economicamente e das elites encasteladas nos cargos de mando. Essa opção pode ter-se apoiado na expectativa de consolidar o poder clerical sobre o profano e, também, pode ter-se constituído para a promoção da ética implícita no evangelho de Cristo junto aos poderosos, para que esses se transformassem em governantes mais humanos e mais comprometidos com a vida. Atualmente, várias dessas congregações e ordens religiosas ainda sobrevivem e atuam em diferentes locais e com diferentes propósitos que podem ter sido ou não alterados desde sua origem (15).

Neste contexto de poder, os governos franceses, posteriores à evolução francesa (1789-1802), empenharam-se para estatizar todo o sistema educacional, pelo fato de que acreditavam ser a educação importante agente de propagação ideológica e de construção de cidadania.

Essa reivindicação e pretensão somente se concretizou em 1904, quando toda a educação francesa passou a ser monopólio sob controle do Estado, sendo permitida a existência de escolas particulares, que cobrassem mensalidades de seus alunos e não receberiam nenhuma ajuda ou subvenção por parte dos órgãos governamentais. A partir dessa data, foram proibidas na França as subvenções oficiais às congregações religiosas e leigas dedicadas ao ensino. O governo passou a subsidiar apenas as escolas estatais.

A postura governamental de cortar recursos fez com que as escolas religiosas adotassem novas estratégias administrativas para a obtenção de recursos, para manter suas atividades. Assim, depois de algum tempo, aquelas escolas, que se dedicavam a fazer educação para os pobres, tiveram de deixar essa opção e passaram a atender aos filhos da elite e de quem pudesse pagar. Os estudantes pobres podiam estudar desde que aceitassem ficar em alojamentos separados e assumissem serviços de manutenção, conservação e outros para os quais fossem designados (Escorihuela, 1985).

No Brasil e nas colônias portuguesas e espanholas, de acordo com Anna Maria Freire (1992), se instalaram a partir do século XIX, inúmeras congregações católi-

cas de educação, as quais, sob regime de internatos exclusivos, uns para as meninas e outros para os meninos, a exemplo do que ocorria na Europa. Os internatos femininos e masculinos se colocavam principalmente a serviço dos interesses das elites, que detinham o poder econômico e governamental. Essas escolas praticavam educação que diferenciava os meninos das meninas ao ponto de os meninos receberem educação que valorizava a escrita, a oratória, a história, a geografia e a matemática e as meninas terem sua educação apoiada em puericultura, prendas do lar, declamação e breves noções de matemática, conforme Freire (1994). Nesses internatos ainda perpassavam interesses econômicos e sociais, que transcendiam a educação, como por exemplo, pode-se citar a preservação física dos corpos e da virgindade das meninas, bem como sua preparação para o casamento e para o gerenciamento doméstico, de tal forma que poderiam, por meio do casamento, ser parte de um negócio futuro, que fosse vantajoso para a economia de suas famílias. Quanto aos meninos, cabe destacar que a formação fornecida visava prepará-los para serem administradores capazes de gerenciar os bens, negócios e recursos da família.

É interessante destacar que os livros de história da educação no Brasil não fazem menção ha uma rede composta por 813 escolas alemãs, financiadas e controladas pelo governo alemão e que se estendiam do Rio Grande do Sul até o estado de Santa Catarina. Nessas escolas se praticava a confessionalidade luterana e foram de muita importância nas regiões onde havia colonos vindos da Alemanha. É importante destacar que nessas escolas tudo era desenvolvido na língua alemã e, de acordo com Whirt (3), essas escolas eram financiadas pelo governo alemão para garantir a manutenção da língua, das tradições e da germanidade dos alemães, que para o Brasil vieram como colonos. Essas escolas deixaram de receber os mesmos recursos a partir de 1913, quando passaram a depender dos recursos obtidos junto aos membros das comunidades evangélicas, às quais pertenciam.

Esse fato nos leva a refletir sobre dois pontos, que considero importantes temas para estudo e futuras pesquisas, que é o fato de os historiadores não fazerem menção a essa numerosa rede de ensino de primeiro grau e o fato de as autoridades imperiais e da primeira república brasileira não tentarem exercer controle sobre essas escolas que, além de estrangeiras, assumiam uma confessionalidade diferente da oficial, que era a católica. A notícia que se tem dá conta de que o governo não reconhecia essas escolas, mas é oportuno perguntar qual era a importância que o governo brasileiro tinha junto às colônias alemãs.

Essa alusão às escolas de primeiro grau foram incluídas nessa pesquisa, para

situar as dificuldades que a educação teve que enfrentar, para se impor nas colônias portuguesas, sendo que nas colônias espanholas a situação foi bem diferente.

Na Inglaterra, desde o século XVII, apesar de a Igreja Anglicana ser detentora de todo o poder sobre o governo secular e religioso, surgiu em seu meio um movimento encabeçado, inicialmente, por John Wesley que se propunha a realizar seu ministério, como ministro da fé, junto aos adultos das classes sociais menos favorecidas e, em particular, junto aos mineiros extratores de carvão, além de atuar como educador junto aos filhos desse grupo social, para que esses pudessem lutar e reivindicar, de forma mais eficaz, a melhoria de suas condições de vida e de trabalho. Esse religioso, para assumir seu papel de revolucionário convicto da integridade de seus ideais e de seus propósitos, manteve-se fiel a eles, desafiando a instituição clerical, até que foi excomungado por desobedecer ordens, que contrariavam aos seus ideais de libertação e autonomia dos excluídos. Essa medida o libertou das amarras da igreja oficial e favoreceu sua atuação como professor e como pregador independente e junto aos excluídos até o final de sua vida, com os quais cumpriu seu ideal de evangelizar por meio da educação para a libertação e a autonomia. Depois de morto, seus ideais foram institucionalizados por seus seguidores e com o passar dos anos seu princípio de fazer a propagação do Evangelho por meio da educação escolar foi alterado, com a criação e formalização da Igreja Metodista que passou a ter prioridade sobre a Escola Metodista. Nas construções de novos prédios, as igrejas passaram a ter prioridade sobre as escolas, por exemplo.

Atualmente, muitas das escolas vinculadas à Igreja Metodista e de muitas denominações provenientes da Reforma, as quais originalmente se destinavam ao atendimento da população menos favorecida de recursos, hoje se dedicam à educação dos filhos das classes dominantes e mais favorecidas, principalmente nas escolas de primeiro e de segundo grau.

No terceiro grau, entretanto, as escolas confessionais se transformam em alternativa de educação para muitos estudantes, que não conseguem ser absorvidos pelas escolas estatais, sendo que muitos deles têm que trabalhar para obter os recursos, com os quais pagam seus estudos e atendem a suas necessidades diárias de consumo.

Esse fato permite que se pergunte sobre quais são as intenções e propósitos do governo brasileiro em deixar que a educação básica e superior, que sempre foram objeto de desejo dos poderosos e dos governantes, sejam assumidas por instituições confessionais e particulares, já que é visível o desmantelamento da rede oficial de educação superior estatal no Brasil, tão divulgada e propagada pelos meios de comunicação.

Esse breve relato da história pretende indicar como a educação tem estreita vinculação com as relações de poder constituído e como as diferentes religiões se utilizam dela para promover, difundir e propagar seus ideais e para construir ou consolidar participação nos círculos de mando. Diante desse quadro cabe a pergunta sobre a sintonia e a vinculação que essas instituições têm com os compromissos e propostas originais.

A historicidade referente ao envolvimento da igreja com a educação faz sentido nesse trabalho, para caracterizar a relação existente entre a opção confessional e a ação educacional desenvolvida hoje e no início de suas atividades como resposta a uma opção e uma necessidade social e política e motiva a perguntar: Qual foi a motivação, a questão geradora e a necessidade primeira, que determinou a criação das Universidades Confessionais Brasileiras? Essa motivação inicial está registrada e documentada em alguma publicação ou meio, que possibilite livre circulação junto aos integrantes da Universidade, a fim de possibilitar seu conhecimento e discussão por toda a comunidade acadêmica? Qual é a questão que está mais evidente e que traz maior inquietação para a organização atual de cada uma dessas Universidades?

A reação e discussão dessas perguntas sobre a natureza e proposta confessional de cada uma das Universidades Confessionais Brasileiras e sobre a manifestação confessional junto à comunidade acadêmica em seu dia a dia e na construção de ações educacionais, acadêmicas e administrativas frente aos desafios sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, nos quais estão imersos, é uma das intenções dessa investigação. Esses questionamentos, por extensão, nos motivam a perguntar de que forma a confessionalidade professada e presente nas Universidades alvo da pesquisa se fazem presentes em seus programas de Avaliação Institucional.

4.2 - Ética e Avaliação

Ao se considerar que as avaliações não são neutras e que sempre estão vinculadas a diferentes conjugações de poder, a discussão da ética pode ser oportuna mais como pontuação do que como uma posição conclusiva neste trabalho, já que esse tema pode gerar interessantes e profícuas pesquisas.

O ponto que considero básico para abordar esse tema, nesse trabalho, passa pela discussão de que a avaliação, da mesma forma que a educação, tem uma vertente

essencialmente institucional e tem outra vertente que pode ser o envolvimento e as implicações da educação e da ética com a vida.

Se considerarmos Kant com sua teoria da Moral, essa abordagem teria um desenvolvimento diferente da abordagem que apresentaremos vinculada aos princípios desenvolvidos por Hegel. Essa diferença de opção para abordar esse tema faz com que ele não seja revestido de concretude, mas que sirva como ponto de partida para futuros debates nas instituições educacionais. Desta forma ao ampararmos essa reflexão em Hegel, devemos considerar que ele apresenta a eticidade e a moralidade como dois parâmetros, para caracterizar os procedimentos humanos no contexto da sociedade.

Hegel apoia-se na discussão do que é objetividade e do que é subjetividade, para chegar à discussão do direito e da liberdade para, com esses referenciais, diferenciar ética de moral, a partir do princípio de que a moral está ancorada na objetividade e na subjetividade do direito restrito às razões sociais e do estado, e a ética está ancorada na objetividade e subjetividade do direito pleno, abrangendo preferencialmente as ações e os procedimentos que têm interferência e referência com a vida em sua plenitude.

A partir dessa premissa consideraremos que a moral esteja contida na ética, pelo fato de que a moral contempla a subjetividade e a objetividade dos procedimentos amparados e vinculados à dinâmica social, empresarial e institucional e a ética contempla a subjetividade e a objetividade dos procedimentos amparados e vinculados à vida em toda a sua extensão e plenitude.

Para Wittgenstein, a ética tem significado universal e está voltada para investigar o sentido da vida e para descobrir a maneira correta de viver. A ética, para esse autor, é de sentido absoluto e a moral, de acordo com tal autor, tem sentido restrito e significado relativo.

De acordo com esses parâmetros, a ética contempla um horizonte muito mais amplo que a moral, na medida em que a ética não está presa a limites territoriais nem legais. A ética está acima das leis. A ética é a vida pela vida, já a moral está restrita aos limites das leis, dos regulamentos, das normas e da territorialidade. A moral está inserida nas leis e nos regulamentos. A ética pressupõe respeito e não gera violência nem gera a escravidão e a exclusão.

Por meio da ética se busca a conservação do ser e da vida. A ética pressupõe o ser humano como humano na medida em que se relaciona afetivamente com outro humano e com os demais componentes dos ambientes. A ética não permite que o humano seja coisificado e não permite que seja utilizado como massa de manobra para atender a

interesses particulares e contrários à vida.

Essa abordagem pode colocar a ética como algo que transcende a lei e a sociedade, mas que alimenta a esperança de que as leis e a sociedade, algum dia, em algum lugar, incorporem, em seus códigos, os princípios básicos e fundamentais da ética para contemplar a vida como bem maior. Atualmente, as leis e regulamentos que regulam a moral do mercado, com sua dinâmica de produção e consumo, assumem as vezes de lei maior, amparados nos discursos sedutores e envolventes do marketing.

Ética num contexto de fraternidade e coletividade norteados por leis e regras sociais que propiciem este ideal, não se coloca acima ou contra as leis e as regras sociais. As regras e leis que norteiam o atual contexto de mundo dito civilizado são nitidamente anti-éticas, porque não enfrentam com a determinação radical que deveria os meios geram exclusão, pobreza e miséria.

Nesse sentido, em nossa sociedade, o mercado e as leis de estabilização econômica apregoam que a economia está estabilizada, mas, numa análise junto à população periférica dos grandes centros urbanos, se descobre que existe um contingente humano que usufrui dessa estabilidade mas existe outro grupo que deixou de ser considerado nas estatísticas, simplesmente por ter sido excluído da condição de humano passando a constituir uma nova categoria “a sobrança”.

Essa exclusão não é assumida oficialmente e de acordo com os parâmetros de qualidade social que forem utilizados nas pesquisas, ela pode ser muito minimizada. Mas a exclusão é construída e mantida justamente como resultado dessas avaliações fraudadas e pelo silêncio do qual compartilha e participa grande parte da sociedade que convive e fica indiferente ao que Assmann (1990) nos ilustra, dizendo:

A surdez para o ser-com-necessidade fez-se possível, em forma tão completa, por que o pobre foi anulado como clamante desde suas necessidades. Só é ouvido na medida em que tem poder de “demanda” no mercado. As necessidades foram substituídas por desejos e preferências...A dor e o prazer, em si mesmos, perderam sua importância (p.59-60)

A situação é tão aviltante que, segundo Leonardo Boff (2), onde vivem esses sobrantes, tudo que mexe e não é gente serve de alimento e qualquer coisa que tenha poder de cobertura serve como moradia.

Esses depoimentos mostram que a ética na sociedade precisa se dar conta dessas artimanhas da moral. É referencial ético que todos os humanos tenham abrigo, alimento, afeto e ocupação digna do potencial, da inteligência e da natureza de humano e vivente capaz de construir sua história e sua cultura. Esta afirmativa mostra que esses referenciais mínimos não estão disponíveis para toda a sociedade, o que se caracteriza

como uma denúncia de falta de ética acobertada pela moral do mercado.

De novo as regras morais da sociedade estabelecem procedimentos que consideramos como anti-éticos, por meio da negação do corpo e manipulação e coisificação da dor para garantir seus propósitos de “penitência, justificação e expiação” e também coisificação do prazer, transformando-o em mercadoria padronizada, cada vez mais, desprovida de alegria e as coisas ditas como divertidas mostram-se tediosas, repetitivas e tristes, sendo que a falta de um dos componentes, como a música ou as lâmpadas coloridas, pode transformar um parque de diversões em verdadeiro cenário de tortura, é o que resta do universo do divertimento urbano e metropolitano. Não existe lugar para o simples e para espontâneo. O encontro dos corpos durante um ato sexual nos motéis metropolitanos necessita de filmes pornográficos para que cada um se masturbe no outro, uma vez que a falta de tempo para as preliminares e a distância dos corpos no cotidiano do dia a dia se resumem à aparência e imagem permitida e aceita.

Por essa e outras razões é que as avaliações e os programas de qualidade institucionais e sociais não podem prescindir da discussão sobre qual a abrangência e influência ética e moral dos procedimentos, instrumentos e intenções que regem essas ações acadêmicas.

A vida em sociedade é uma dinâmica caótica e complexa, que envolve moralidade e eticidade e, cabe aos educadores ter sempre acesa essa chama para promover discussões, que tragam à superfície os conflitos e os confrontos naturais desse dinamismo.

Numa dimensão da moral, que permeia todos os fazeres ditos de qualidade, não se pode deixar de fazer referência aos controles necessários, para manter o “barco” no rumo desejado pelos poderosos, para obter racionalidade e eficiência sem levar em conta a imprevisibilidade e a diversidade, que não podem ser controlados por regras e normas, fazendo surgir posturas tiranas e autoritárias.

A partir dessa abordagem é que os programas de avaliação devem ter clareza sobre qual é o pilar que os sustenta, e assim, percebe-se, mais uma vez, que a avaliação institucional depende fundamentalmente de um projeto institucional, pedagógico e administrativo que a sustente, para dizer em que medida a instituição analisada está optando por condutas éticas e por condutas morais.

Essa questão é muito pertinente e relevante até pelo fato de que as avaliações e os conceitos de qualidade, também, estão contemplados por essa discussão na medida em que se discute qual é o limite e o referencial da ética e da moral, quanto ao que sustenta a avaliação e a qualidade.

Entendo que, ao se fazer uma avaliação, que se apóie apenas nos números e estatísticas obtidas por algum tipo de coleta objetiva de dados quantitativos, estaremos fazendo uma avaliação com forte conotação moral, porque ela está espelhando a instituição como processo que apresenta determinados resultados, mas, se passarmos a perguntar qual é a contribuição daqueles dados para a melhoria das condições de vida e o aprimoramento das relações interpessoais e sociais, estaremos fazendo uma construção ética com aqueles mesmos dados.

Diante dessa posição e dessas colocações é que pretendo que as instituições reflitam sobre seus programas de avaliação, para transcenderem a simples busca de dados, que fornece estatísticas quantitativas, mas construam instrumentos que propiciem a coleta de dados apoiados em referenciais qualitativos, tendo os padrões e referenciais éticos, isto é, os referenciais que contemplem a vida, acima dos parâmetros, e referenciais sociais e institucionais. Nessa colocação, não estamos eliminando ou minimizando a importância da sociedade e das instituições, mas pretendendo que elas contemplem os princípios éticos como geradores e norteadores de seus procedimentos avaliativos e determinantes da qualidade.

Essa discussão vem a calhar nesse trabalho, também, pelo fato de que estamos propondo uma epistemologia, uma metodologia e um instrumental que discuta a avaliação e a educação numa dinâmica caótica, quântica e complexa que seja permeada pela ética para investigar a qualidade das universidades confessionais e todas aquelas que tem o cristianismo como referencial maior que é de natureza humanista e ética.

As igrejas como instituições cristãs apoiadas em diferentes institucionalizações da fé, carregam diversos elementos de natureza moral em sua estruturação como instituição, da mesma forma que nas universidades. Essa característica, pela contradição que carrega exige permanente debate e discussão sobre a dimensão ética em seu dia a dia.

E diante de desafios semelhantes, Eliot, já na década de 30, ao buscar sentido para a vida e para a dimensão do homem no mundo das modernas organizações, escreveu em seu “The Hollow Men” (citado por Trigueiro, s.d.):

*Somos homens vazios
Somos homens empalhados
Uns nos outros apoiados
Cabeça cheia de palha, ai!
Forma sem feitio, sombra sem cor,
Paralisada força, gesto sem ação...(Eliot, 1934:101)*

4.3 - Confessionalidade e Avaliação

Introduzir a confessionalidade neste trabalho, foi mais um desafio que se desejou assumir. Dizer que uma universidade é metodista, é franciscana ou luterana, deve ser manifestação pública de um compromisso que ela estará assumindo diante de toda a sociedade e é a partir desses compromissos que os programas de avaliação dessas universidades devem se apoiar.

O que diferencia uma Universidade Franciscana de uma Salesiana, e em que uma Universidade Metodista é diferente de uma Universidade Católica? Além da origem dos recursos e das particularidades administrativas e funcionais, o que diferencia uma Universidade Confessional de uma Universidade Estatal? Por que em alguns níveis do universo das relações acadêmicas as Universidades Confessionais recebem tratamento diferenciado das demais universidades privadas?

Muitas vezes as respostas atribuídas a essas questões são imediatas e fluidas, no que se refere à organização e constituição jurídica e acadêmica, mas as respostas a essas perguntas, habitualmente, são acompanhadas por gestos e palavras desarticuladas, que pretendem manifestar, de forma pouco clara, a percepção de que existem diferenças entre essas instituições, as quais podem ser determinadas pelas relações entre as pessoas e entre as intenções e propostas implícitas nos programas e projetos acadêmicos. Essas intenções estão contidas na natureza da Universidade, se Franciscana, se Salesiana, se Católica, se Confessional, se Estatal ou se Particular.

A questão que prevalece está, então, no desvendamento dessas intenções e no esclarecimento dos compromissos assumidos. Pode-se considerar, ainda, a necessidade de esclarecer qual é a opção política da instituição a partir da discussão, da consciência e do compromisso com as relações de poder e com a administração das coisas públicas em favor de todos os cidadãos e com prioridade para uma vida abundante.

A confessionalidade deve se manifestar nas universidades cristãs como vivência de perdão e de conhecimento da graça por experiência pessoal e como testemunho coletivo. Promover a interação entre esses pressupostos da confessionalidade e os princípios da cientificidade são desafios, para os quais não se tem resposta.

Desta forma, as universidades confessionais carregam diante desse compromisso, a necessidade de reescrever suas utopias e seus princípios, rompendo com os princípios e prioridades, que podem ter sido os agentes motivadores de sua constituição. É importante que o enfrentamento da pobreza e da exclusão sejam bandeira assumida pelas

universidades confessionais da América Latina e da África, sem deixarem de estudar e de promover tecnologia e os estudos afinados com as ciências da vida. Ciência da vida voltada para a vida dos excluídos e dos sobrantes e tecnologia que elimine a pobreza e a devastação ambiental.

A confessionalidade deverá se constituir como agente que produz sentido com a vida, sentido na vida com Deus, sem deixar de considerar que a ciência também é produto de viventes e que está a serviço da qualidade da vida.

A confessionalidade se constitui, desta forma, em compromissos com a integridade pessoal de cada vivente e não apenas dos humanos, sendo necessário que, nas instituições, que ostentam uma opção cristã e ética, com todas as suas implicações, deve ser um dos temas a ser permanentemente discutido, avaliado e diagnosticado, não como qualidade, mas como esforço para se impor diante da sociedade, com o adjetivo que resolveu assumir como opção de serviço.

Não se pode aceitar que nos laboratórios de uma Universidade confessional sejam desenvolvidos experimentos com o propósito de desenvolver algum tipo de instrumento bélico, mesmo que essa pesquisa possa representar o fim das dificuldades financeiras, ou mesmo que essa pesquisa se justifique como uma arma defensiva de grande importância para a nação que a acolhe, mas pelos meios de comunicação sabemos que muitas armas, como as bombas incendiárias e muitas armas biológicas, foram pesquisadas em laboratórios de Universidades Norte-Americanas e, com os recursos delas advindos muitas dificuldades econômicas foram superadas, podendo até ampliar os serviços sociais de saúde e de alimentação da população civil.

Essa denúncia pode nos remeter ao texto que diferencia ética de moral. É moral produzir as armas desde que isso atenda aos princípios maiores do país e do mercado. É ético não produzir armas, mas como ficam os estudos de farmacologia em que um produto pode ser um perigoso veneno numa certa dosagem e eficiente remédio numa outra dosagem e situação? Decidir entre o ético e o moral é um grande desafio que deve ser enfrentado com muito debate, muita discussão e com a participação do maior número possível dos integrantes da comunidade.

Assumir programa de auto-avaliação Institucional, ou mesmo de Avaliação Externa de uma Universidade confessional significa ter disposição e coragem para enfrentar os conflitos decorrentes das dificuldades, que apresentamos nesse breve relato.

Avaliar o papel da confessionalidade na identidade das Universidades, significa: ter claro e de forma acessível ao público externo e interno o fundamento e o refe-

rencial antropológico e político que a Universidade assume; estar engajada em propostas de permanente construção e reconstrução de acordo com os compromissos que assumiu conforme a confessionalidade adotada; assumir dinâmica auto-organizativa, para preservar princípios considerados essenciais para sua existência e para execução de seus propósitos; promover autonomia e aprimoramento cultural; manter ação acadêmica coerente com os postulados confessionais assumindo e discutindo os conflitos decorrentes da relação específica entre cientificidade e confessionalidade; priorizar a vida em toda a sua radicalidade, por meio da comunhão e da solidariedade; promover administração que preserve a vida e mantenha-se coerente com a opção confessional, guardando e refletindo sobre as imposições exercidas pelo mercado e pela estrutura capitalista e neoliberal, que permeiam os conflitos internos e externos e a permanente competitividade, para se manter viva no mercado; manter permanente senso crítico para, atuar com a agressividade e a ousadia impostas pela sociedade; garantir permanentes impactos de natureza ética e dos valores assumidos e professados.

A confessionalidade cristã nas universidades pode se apresentar através dos indicadores listados acima, mas é fundamental que se tenha claro a dimensão ética do cristianismo manifesto através do amor e a dimensão de moralidade que esta mesma confessionalidade construiu através de suas instituições religiosas. Ser universidade confessional não significa, a priori, uma instituição que tenha a ética cristã acima de tudo, uma vez que ela pode ter optado pela moral cristã.

Somando-se a opção pela ética ou pela moral, cabe ainda, se investigar o perfil caótico, anárquico, relativista e complexo que as universidades confessionais resolvam assumir.

Os indicadores, constituintes do instrumento construído, para investigar a identidade e a natureza confessional das Universidades, foram construídos a partir deste referencial e das múltiplas discussões das quais o autor participa junto à Universidade São Francisco e junto às Universidades que integram o Programa do PAIUB, nas muitas possibilidades de seminários, reuniões e consultorias em que o autor atuou. É importante esclarecer que esses indicadores são apenas uma possibilidade para enfrentar o desafio de esclarecer a natureza confessional das Universidades Confessionais, e de maneira alguma, pretende-se que sejam considerados como definitivos ou que tenham status de referencial cientificamente comprovado. Esses indicadores foram utilizados para a construção do instrumento para a pesquisa de campo descrita no Capítulo 5.

Para possibilitar o aprofundamento dessa posição com toda a radicalidade

que ela exige, e toda a subjetividade que lhe é decorrente, apresentamos o item que segue, o qual não pretende, de forma alguma, esgotar o assunto ou definir a questão. Pretende-se, de fato, que esse trabalho seja instrumento motivador e articulador de muitas discussões nas Universidades e nos fóruns, que pretendem discutir a confessionalidade e a educação.

4.4 - Afinal, do que Trata a Confessionalidade nas Universidades?

A dimensão política inerente às intenções e interações institucionais reside na natureza de suas propostas, programas e projetos educacionais e institucionais constituindo-se aí, a meu ver, o locus da diferença entre os diferentes tipos de instituições educacionais, no que se refere aos compromissos assumidos junto à sociedade e ao público interno e externo.

Neste contexto de busca da identidade, é importante destacar que além das confessionalidades existem as denominações religiosas, sendo que hierarquicamente as denominações têm maior abrangência e que as confessionalidades estão inseridas no contexto das denominações.

Pode-se ainda dizer que a denominação religiosa se constitui em elemento de caracterização da dimensão administrativa e da especificidade dos compromissos institucionais assumidos como características da fé. Essa caracterização e essa especificidade se apoiam no objetivo, nas intenções e opções de serviço e ação, determinadas pelo momento e pelas circunstâncias históricas, que geraram e motivaram a existência e manutenção da instituição, para atender necessidade de serviço ou interesse de algum segmento da sociedade.

Em contrapartida, pode-se dizer que a confessionalidade pode ir além da estrutura institucional e denominacional e se apresentar como permanente confirmação, análise, discussão e transformação dos compromissos, que a instituição assume diante da fé, que professa, da academia, na qual se insere e do contexto social, político e cultural, do qual faz parte. Como confessionalidade pode-se esperar constante revisão da trajetória da instituição, desde sua criação até o momento atual, na qual poderá ser verificado, se seus ideais primeiros, pautados na natureza do cristianismo, que propõe a construção do

Reino, a propagação da Boa Nova, o testemunho de perdão, tolerância e fraternidade e o exercício e testemunho de dignidade necessária, para que haja vida em abundância. Essa abordagem traz em seu bojo a necessidade de verificar constantemente se esses ideais continuam presentes nas práticas educativas e no contexto comunitário administrativo e acadêmico, sem que a objetividade, a cientificidade e a criticidade, próprias da discussão universitária sejam desprezadas, mas também sem permitir que eles sejam exclusivos, únicos e predominantes.

A origem das denominações religiosas, que se comprometem com a educação, pode se constituir em importante foco das atenções para a análise da natureza de uma Universidade Confessional, ao se considerar, que ela pode ter surgido por inspiração e testemunho caridoso e evangélico de alguém, que construiu determinada liderança no meio educacional em organização existente, ou se a criou com o propósito de ser uma congregação educacional, ou ainda, se atendeu a alguma necessidade emergente de algum grupo social ou da própria organização maior da Igreja. O fato é que muitas instituições/denominações religiosas surgiram no correr da história, o agente que motivou sua fundação foi atendido e até superado, podendo exigir que ocorra um redimensionamento de seus propósitos na busca de nova proposta de ação, uma decisão de extinguir a organização denominacional/confessional ou, ainda, que seja incorporada por outra instituição.

A autocrítica necessária para estabelecer o que fazer quando a instituição deixa de atender aos seus propósitos confessionais/denominacionais pode ser aplicada, também, nas universidades ao decidir pela manutenção ou pela criação dos seus cursos.

Com essas colocações, a origem e o momento atual podem ser colocados como dois pontos históricos, que podem se constituir em importante elemento, para se discutir a natureza da denominacionalidade e da confessionalidade institucional, bem como para avaliar sua expansão, retração ou manutenção.

A avaliação das universidades confessionais deve, por isso, contemplar a reflexão sobre qual foi a motivação, que determinou o início daquela instituição denominacional, quais os princípios geradores da confessionalidade e qual é o seu envolvimento junto à realidade atual, a fim de diagnosticar sua relevância e sua importância no cenário confessional e acadêmico.

A confessionalidade, diante da fragilidade, relevância ou consistência da denominacionalidade, se apresenta como instância dinâmica com poder de se auto-organizar permanentemente.

Essa posição nos remete à presença da dimensão política da instituição como algo, que se ambienta e se transforma de acordo com as circunstâncias. A denominacionalidade apresenta e esquadrinha relações de poder e, por meio da confessionalidade, essas relações de poder se manifestam como ação que pode libertar, agregar e promover autonomia ou que pode oprimir, subjugar ou dissimular a realidade para encobrir situações que sejam do interesse de quem detém o poder.

A denominacionalidade incorpora um código moral com o qual ela desenvolve e promove suas ações para, em tese, garantir vida longa e confortável das instituições e a confessionalidade incorpora um código de ética que norteia suas ações que, em tese, deveriam visar a vida abundante e o bem estar de todos os viventes, mesmo que para isso tenham que ser realizadas concessões na natureza institucional e empresarial.

A denominacionalidade é portadora da função de adequar a instituição às regras ditadas pelo meio no qual a instituição está inserida. A confessionalidade é portadora de um código em que se destacam atitudes que contemplam a comunhão, a partilha e a relação afetiva, fraterna e comprometida com fazer bem e com fazer o bem como essência do cristianismo.

A confessionalidade, em função de sua natureza, incorpora questões que se referem diretamente às pessoas, que a ela estão vinculadas. Destas questões, destaco o envolvimento do indivíduo, na medida em que ele pergunta: Por que eu, por que comigo, para quem e por quê? Além dessas questões, é a partir da confessionalidade, que se torna evidente o contexto da Universidade como desafio a ser decodificado e respondido, para atender aos aspectos, que geram maior qualidade de vida das pessoas envolvidas, adotando como referencial a história e a consciência de que toda ação parte de algo e de alguém que possui determinada intenção. Esse conjunto de questões pode representar fatores indispensáveis, para se pensar a confessionalidade nas universidades independente da denominação.

Essa descrição e caracterização da confessionalidade pode, à primeira vista, se mostrar inadequada, para ser considerada como referencial de instituição universitária, a qual, por natureza, tem na cientificidade e na epistemologia sua razão de ser.

Neste trabalho, a confessionalidade e a epistemologia, presentes nas propostas educacionais e administrativas das universidades confessionais, serão colocadas lado a lado. Essa relação é possível pelo fato de que elas não se apresentam como oponentes, adversárias, ou agentes conflitantes, mas como referenciais importantes, para a problematização de temas de estudo e para o estabelecimento da autonomia e da identidade dessas

universidades.

Pesquisar a trajetória da confessionalidade e do desenvolvimento acadêmico das universidades é fundamental para a avaliação institucional e deverá contar, inicialmente, com um levantamento sobre a natureza das motivações iniciais da denominação e da confessionalidade, quando a instituição foi criada e de que forma a motivação inicial foi se adequando às transformações do entorno, às exigências administrativas e à verificação da forma pela qual se relaciona e se mantém diante das abordagens científicas decorrentes dos cursos, que nela são ministrados e desenvolvidos.

É interessante destacar a complexidade dessa relação, pelo fato de que hoje, além dos aspectos referentes à confessionalidade e à cientificidade, as instituições de ensino devem lidar com as diferenças de princípios existentes entre a confessionalidade cristã e a natureza das relações determinadas pelas regras e leis de um contexto social e econômico, determinado pelos referenciais próprios do modelo de globalização capitalista e neoliberal, que prioriza as ações econômicas e administrativas, que geram e mantêm a vida e a saúde das instituições, mesmo que, para tal fim, sejam necessários sacrifícios de vidas humanas, como parte do processo de evolução e de desenvolvimento do mercado (Hinkelammert s.d.).

Nas Universidades, a prioridade dada à ciência se constitui em fato indiscutível, nas Universidades Confessionais a confessionalidade deve ser considerada também como prioridade, sem diminuir ou se sobrepor à ciência. Confessionalidade e ciência devem se constituir em conjunto de compromissos que promovam as mais diversas construções. Esses dois componentes, de natureza diferente, não devem se apresentar como elementos antagônicos, mas devem se somar na perspectiva de construção dos conhecimentos e de formação de seu corpo docente e discente, sendo fundamental esclarecer, que as significativas relações de poder inerentes a cada um desses referenciais se manterão ativas e devem ser consideradas como relevantes em todo o processo.

A dimensão confessional, manifestada pelos compromissos assumidos por uma universidade, se constitui em agente desencadeador de significativos desafios, principalmente, no que se refere à administração financeira e dos recursos humanos, os quais terão de enfrentar as agressões e violações que a ideologia de mercado e a proposta neoliberal podem desencadear contra a plenitude da vida (Westhelle, 1995).

A dimensão científica deve ser capaz de desenvolver, com grande precisão e desembaraço, os registros, a descrição, a investigação das interações e a dinâmica organizativa das estruturas para que, à luz de suas certezas, sejam analisadas a partir dos refe-

renciais constantes dos compromissos éticos, filosóficos e teológicos, assumidos pela instituição, para motivar e consolidar a construção e legitimação da autonomia e do compromisso com a vida.

A análise da ação e da produção acadêmica, apoiada nos referenciais da confessionalidade, tem envolvimento, que podem estar sujeitos a muitas flutuações promovidas, em parte, por quem promove e viabiliza a dimensão confessional da instituição em estudo. Essa subjetividade impõe que seja considerada a complexidade da interação entre cientificidade e confessionalidade em todo o fazer e pensar das Universidades Confessionais, para que os reducionismos próprios dos dualismos e da tendenciosidade sejam superados, para que as avaliações se apresentem como agentes de diagnósticos confiáveis e não sejam geradores de ilusões de ótica sobre a realidade e o contexto alvo da análise.

Retomar o significado original da questão que animou a geração e criação da denominação religiosa e da respectiva fundamentação confessional assumida pela Universidade deve ser considerado como um elemento fundamental para gerenciar mudanças de postura acadêmica. Dessas mudanças, para efeito de exemplo, destaco uma proposta de se superar a tradicional ação educativa, que se apóia no desenvolvimento da capacidade de descrever e classificar, de acordo com determinados dogmas e preceitos, para estabelecer, em seu lugar, dinâmica acadêmica e educacional que incorporem toda a complexidade das interações que envolvam o que foi descrito e classificado. Essa interação, ao incorporar novos paradigmas epistemológicos e adequá-los a mudanças, que atendam ao que o entorno espera e que lhe seja significativo, no sentido de promover novas possibilidades e potencialidades de articulações cognitivas, pode e deve incorporar os compromissos éticos assumidos pela instituição por meio de sua confessionalidade.

Neste ponto do trabalho, com o conjunto de informações que possuímos, desloco novamente o eixo dessa discussão em direção às complexas articulações com o poder, trazendo novamente, para esse capítulo, o envolvimento e importância das avaliações, como agente que favorece a consolidação de trajetória vinculada à denominacionalidade/confessionalidade, frente às relações de poder que interagem no meio acadêmico. É fundamental, nessa discussão, que se tenha claro de que lado do poder cada aspecto (denominação/confissão), a ser avaliado, se encontra, e como é o trânsito de cada uma, por entre as múltiplas possibilidades e características típicas dos meandros do poder institucional.

A confessionalidade, ao ser colocada como valor, que se apresenta de forma hierárquica, acima de algum status cognitivo ou pessoal, o faz com o argumento de se

reportar à vida e às múltiplas interações que a ela estão sujeitas, mas pode ser que, por mera imposição de controle, muitas vezes, ela suporte posturas e ações autoritárias.

A confessionalidade pode ter ainda o mérito de romper com as barreiras radicais, apoiadas nos pressupostos positivistas, que atribuem certeza, exatidão, correção, adequação e perfeição ao que foi gerado e construído, a partir dos referenciais determinados pela ciência. A objetividade, a postura evolucionista e programada das ações sociais, humanas e ambientais se mostram como fatores que devem ser desafiados pela confessionalidade, assim como a visão de conclusão e finitude das ações e proposições que propagam e sustentam o economicismo, o mecanicismo, a produtividade, a automação e a regulação dos fatores, que impedem a vida e desmobilizam a sociedade para o Bem Maior da fraternidade, da partilha e da permanente e ininterrupta construção.

A confessionalidade deve se colocar como um agente e um interlocutor, que deseja saber mais sobre as conseqüências daquele conhecimento tão festejado. A confessionalidade é aquele agente, que pode extrapolar e transcender as certezas, as verificações e a divisão epistemológica do conhecimento consagrado, mas ela também pode, ao se radicalizar como fim maior e único, se transformar em marco positivista na medida em que atuar como entrave e como impecilho que bloqueia todo o processo acadêmico.

No meio acadêmico podem-se destacar, também, atitudes que promovam cada vez maior interiorização das ações humanas e dos princípios confessionais e denominacionais, gerando posturas antropocêntricas ou teocêntricas, que se opõem aos princípios de abertura e dinamismo, que devem permear a vida universitária e acadêmica. É papel da confessionalidade propor sempre o retorno das discussões do imediatismo, do fechamento e da internalização das posturas caracterizadas pela conservação e objetividade, buscando romper o individualismo egocêntrico e antropomorfo para o indivíduo como ser social que interage, interfere e sofre interferência de todos os fatores e elementos, que constituem seu meio e seu ambiente, com toda a subjetividade que lhe é própria.

A confessionalidade pode ser agente animador para as necessárias críticas ao modelo de mercado, que mais exclui e acumula do que partilha. A discussão do indivíduo integrado e a favor da vida, como agente constituinte dos coletivos humanos, deve ser uma tônica na organização da sociedade e dos diferentes setores sociais e comunitários, que interagem no meio universitário. A confessionalidade deve atuar como agente crítico do materialismo, no sentido de resgatar o humano, como aquele que critica, quem critica o mercado, com seus jogos para a produção e a distribuição diferenciada. A confessionalidade, ao ser colocada como agente agregador dos diferentes grupos constituintes do co-

letivo institucional, pode atuar como árbitro que valoriza a participação e a integração geradora dos movimentos sociais e comunitários, para que a sociedade se mova no sentido de manter seu processo auto-organizativo, determinado pela ação grupal e social e não em processo auto-regulativo, o qual assume postura autoritária e ditatorial, por se mover sob regras, que excluem a decisão coletiva e a postura democrática.

A confessionalidade deve se colocar como porta-voz do humanismo expresso pela teoria crítica e pela filosofia da libertação em toda a sua radicalidade, de tal forma que se coloque acima dos demais humanismos que mutilam, condicionam e virtualizam a vida. Na radicalidade deste humanismo, o humano deve existir em plena interação com a sociedade como qualidade do humano que se assume como pessoa e, como tal, é respeitado e considerado a partir de toda a sua subjetividade e natureza transformadora, para eliminar as exclusões e a miséria. Nessa dimensão, a confessionalidade pode ser agente que não permite que o humano se baste a si mesmo e se coloque como elemento e como categoria acima da crítica. É fundamental que o humano se coloque como o crítico de quem critica para se criticar permanentemente. A confessionalidade contribui para a valorização do humanismo em sua radicalidade na medida em que, ao perguntar, pergunte sempre por quê e como, constituindo uma dinâmica espiral na qual o ‘por quê’ se apresenta como agente de interrogação, explicação e novas interrogações, e o ‘como’ se apresenta como descrição animadora das respostas e das novas interrogações. A resposta aos ‘por quês’ e a descrição gerada pelos ‘comos’ gera sempre novos ‘por quês’, com os quais se espera que a sociedade estejam sempre mobilizados a favor da vida. A confessionalidade, que se apresenta como interlocutor do humanismo radical, pergunta e inquieta o humano sobre o lugar que ocupava, ocupa e ocupará no cenário social, coletivo e ambiental. A radicalidade desses questionamentos é que diferencia o humanismo radical da anarquia ao discutir e questionar sobre o papel da existência dos humanos, como agentes que interagem e interferem, de múltiplas formas, em todos os processos organizativos dos ambientes e da sociedade.

Assim, com essas diferenciações, entre outras possíveis, pode-se dizer que a confessionalidade, como parceira da cientificidade, se constitui em meio que pode favorecer a consistência do conhecimento e da construção acadêmica. Essa relação, que tem a confessionalidade como interlocutor e agente de discussão entre os compromissos institucionais, a natureza do meio em que atua e o conhecimento com o qual se envolve, pode ser apresentada como um aspecto que diferencia uma Universidade Confessional das demais. A confessionalidade assume esse papel na medida em que exprime dúvidas e lança

questões, com suporte tal que em outras instituições seriam vistas como inadequadas ou infundadas. O grande risco, que se corre, está na tentativa de assumir, como dissemos, postura positivista de dogma, que se coloca como definitivo, conclusivo e dispõe a estabelecer normas, que cerceiam o campo de pesquisa e do estudo ou que determine instâncias de controle que inviabilizem abordagens de natureza científica ou de natureza confessional.

A confessionalidade, ao atuar nos espaços em que ela tem legitimidade, desenvolve a possibilidade de caminhar livremente do finito ao infinito e, com isso, levar as discussões acadêmicas e os relacionamentos internos da instituição a níveis, muitas vezes, inviáveis em instituições que não tenham estabelecido determinado compromisso de relação e de interação que transcenda o acadêmico e o epistemológico.

Nesse sentido, cabe citar Cornélius Castoriadis ao dizer que “a religião é, por excelência, a representação/ocultação do caos”, que mostra a opção confessional como o compromisso assumido nos limites da cena, participando dela apesar de transcendê-la, indo além das possibilidades óticas.

Essas possibilidades óticas se referem aos limites determinados pela ciência, pela epistemologia e pela denominação religiosa, os quais podem ser superados, se a confessionalidade exercer papel e ação com potencial de disseminação de questões pertinentes sobre o saber e o poder. Saber e poder, que podem assumir visão de acerto e erro ou de pecado e virtude, se ficarem estacionados nas restritas e limitadas possibilidades oferecidas pela visão positivista, que pretende oferecer certezas e suportes confinados na postura e prática dualista. Saber e poder, que podem se fechar em si mesmos e ignorar todas as conseqüências e desafios do entorno. Saber e poder, que podem favorecer apenas os meios de produção ou de mercado ou, ainda, podem atender apenas ao coletivo em detrimento do indivíduo. Saber e poder, de quem tem certeza de quanto sabe e quanto ainda tem a saber com as trocas, convivências e parcerias e poder e saber como consciência de que tem poder em um ambiente de muitos poderes que interagem e se conflitam, aliam e se anulam. A possibilidade de “navegar” nos espaços restritos ou transcendentais do acerto e erro, num contexto de saber e poder, pode possibilitar envolvimento, que transcenderá em muito os limites a que se refere a ciência.

É a confessionalidade e não a denominacionalidade restrita à sua postura objetivista e conservadora, que poderá gerar ruptura e transcender os limites determinados pela sociedade e pelos postulados positivistas, fenomenológicos e materialistas. Essa dinâmica subjetiva e transformadora da ação confessional é que pode se apresentar como

uma aproximação da radicalidade humanista proposta por São Francisco, inspirada no testemunho de Cristo. O Quadro 3 deste trabalho na página 109 representa essa dinâmica de transformação da educação e da avaliação, do positivismo radical para um humanismo também radical, que contempla a filosofia da libertação, a teoria crítica e o humanismo radical numa dimensão sartreana.

A teologia, como elemento constituinte da confessionalidade diante da ciência, corporifica em cada tema em estudo a consciência da inconsistência das representações formais e concretas, estabelecidas pela ciência. Essa abordagem, de acordo com Westhelle (1996, p.272), dá à confessionalidade a característica de ser o meio, pelo qual se torna possível navegar entre a imaginação e o pensamento. Essa posição, de acordo com Hegel, se refere, na ciência, ao movimento entre a constatação e a construção. Na imaginação e no pensamento cabe a fé e, na constatação e construção, cabe a certeza da ciência. As características desses dois movimentos, que permeiam a educação nas instituições confessionais acolhem as máximas de Santo Agostinho, quando disse que “De todas as coisas visíveis a maior é o mundo; de todas as invisíveis a maior é Deus. Mas que o mundo existe nós vemos; que Deus existe nós cremos” (Idem, p.273). Essa citação no contexto desse trabalho nos possibilita ver que o mundo se amplia, sempre que novos conhecimentos são aceitos e acatados pela academia, da mesma forma que cada novo conhecimento se apresenta como um novo instrumento ótico, por meio do qual a visão de mundo é ampliada a tal ponto que equivale dizer que a ciência e seu conhecimento são algo mutável e incerto, apesar de dar a impressão de estar em permanente evolução e crescimento na direção da certeza e da decodificação final e absoluta. Em contrapartida, a fé se mostra como algo permanente e perene, que depende apenas da vontade e do desejo de cada um, para que possa ser ampliada e modificada ao infinito e ao eterno.

Essa discussão nos mostra que a teologia e a confessionalidade, da mesma forma que a filosofia, não se opõem à ciência, mas apresentam uma face diferenciada e um conjunto de desafios que podem alterar significativamente muitos referenciais estabelecidos e consagrados.

Quanto à temática desse trabalho, entende-se que a avaliação pode ser uma alternativa interessante para promover amadurecimento acadêmico no que se refere à qualidade do trato educativo e científico e à interação entre a academia e a confessionalidade para, desta forma, promover a qualidade em educação e em ciência, a qual deverá ser estabelecida a partir do que acrescenta e não a partir do que exclui.

A avaliação das instituições confessionais deve ser uma vivência acadêmica,

que supere a tradição de que a maioria tem sempre prioridade sobre a minoria ou de que a minoria, quando é detentora do poder, pode decidir sobre todo o conjunto envolvido. A confessionalidade, considerada como parte integrante na construção da avaliação institucional, poderá, a partir de seus compromissos éticos e humanistas, consolidar a transformação do contexto de relações com a face dualista do poder, em que um manda e outro obedece, para inserir-se numa dinâmica que privilegie a solidariedade, a partilha e o diálogo.

Na perspectiva de mudança de um paradigma dessa envergadura, em que os programas avaliativos, apoiados em escores classificatórios e em certezas induzidas pela ciência, sejam superados por postura diagnóstica que busca animar o movimento acadêmico, destacamos a posição da professora Rinalva Cassiano Silva (Cogeime, 4-1995, p.53), que reforça a discussão referente à menor importância que se deve dar à quantificação nos programas educacionais, considerando que, em determinadas circunstâncias, o mínimo pode significar a maneira adequada de começar e não de proceder. A quantidade, neste contexto, deve ser substituída pela figura da moldura, como algo que estabelece limites e referenciais de ação e de discussão e nunca como fator limitante e cerceador *da ação do pintor e da discussão dos críticos*.

Conduzindo essa discussão para a esfera da radicalidade humanista que nos foi legada por São Francisco de Assis, deve-se considerar a confessionalidade como referencial que de alguma forma pretende resgatar visão acadêmica que contemple a simplicidade, a alegria e a ternura do sonho e da utopia como nos apresenta Frei Orlando Bernardi, OFM (1996) ao destacar que...

De acordo com os ensinamentos que nos foram legados por Francisco a pregação deveria consistir mais no exemplo do que nas palavras e estas deveriam ser simples e breves para denunciar os vícios e as virtudes, o castigo e a glória que deveriam permear o estilo de vida, pautado pela fraternidade entre os irmãos que se dedicavam a servir e a ajudar (p:12).

A confessionalidade para Francisco é o encontro com o irreconciliável, é a vida apesar da morte, é o encontro com a natureza apesar do que se faz dela e com ela para ampliar os pequenos mundinhos de exclusão e separação com os quais se subjugava a natureza como rival e não como parceira.

Para Francisco a confessionalidade deveria, segundo L. Boff,

estabelecer relações fraternas, não competitivas, de mútua ajuda, de piedade popular, de cristologia plena que se alimenta da Palavra, que celebra a vida que é missionária e que é sacramento do espírito. Deve ainda perguntar sempre quem sois vós e quem sou eu, para, na medida em que se revela a dimensão do divino, se revela a dimensão do humano. A confessionalidade proposta por Francisco comporta duas categorias ou seja: O encontro e as relações libertadoras. Encontro manifesto através do desprendimento e da doação sem limites rompendo com os símbolos paralizantes como instituição, pátria e religião para assumir o outro como ser relacional, solidário, companheiro e irmão (1981).

A confessionalidade cristã incorpora, ainda, a liberdade como direito e oportunidade de se comprometer com a simplicidade e a integridade e ser livre, e pode, ainda na visão da radicalidade de Francisco, se constituir em viver a vida como um grande sacramento, porque tudo é graça. A confessionalidade, para Francisco, “não pode ser vista como uma teoria sobre o mundo, mas como uma utopia no mundo. Não é uma simples lembrança, é uma provocação que coloca em crise a consciência que vive segundo os imperativos de uma ética de consumo” (Bernardini, 1996, p: 56). Ainda de acordo com Frei Orlando Bernardini (1996), a confessionalidade franciscana no contexto educacional não pode apoiar-se em conhecimento de ocasião mas “como afirma Francisco deve-se aprender as palavras para as ensinar aos outros” mas

será preciso fazer do saber e da ciência um aprendizado, cujo resultado conduza o discípulo a uma existência com sentido. Tanto maior será este, quanto maior for o amor, pois o aprender e o ensinar não se fazem em proveito próprio, mas cumprem verdadeiramente sua função quando se tornam frutuosos para o próximo (1996, p.84).

Simplicidade, contemplação, bom-senso, oração, paciência e inquietação são palavras chave para gerir a radicalidade humanista de Francisco e, por que não, dos cristãos de todas as denominações e confissões. Esses referenciais, se presentes em alguma instituição educacional, poderão, de certa forma, gerar processo de confiança e familiaridade, que proverá diálogo construtivo e fraterno, que poderá estabelecer respeito e amor recíproco, gerando clima de confiança no empenho por um efetivo compromisso educacional. Esse conjunto de atributos em nada diminuirá a precisão e a validade dos conhecimentos produzidos e desenvolvidos pela academia e apresentados como ciência e como epistemologia.

A confessionalidade, vista por esse perfil, se apresentará como um agente como que invisível, mas perceptível no muito que contribuiu para a emancipação e abrangência dos conhecimentos produzidos nas Universidades e na maturidade crítica e no compromisso com a vida manifesta por seus egressos, por meio de sua ação como profissional e como simples e anônimo cidadão.

NOTAS 4

(1) Um exemplo do resultado obtido pelos jesuítas como educadores é destacado pelo escritor Eduardo Galeano e pelo arqueólogo Marcelo Gatti que testemunham a existência nas missões jesuítas-guaraníes que existiram no cone sul da América do Sul, onde os guaraníes alcançaram alto índice de qualidade na construção de violinos, na usinagem de sinos e ferramentas e em diferentes manifesta-

ções culturais, tipicamente européias, destacando-se corais, orquestras e arquitetura. Os jesuítas foram brilhantes educadores para 'europeizar' os guaranis negando sua cultura original. É possível que o desvio dos jesuítas no sentido de educar os guaranis para sua emancipação e não para a escravidão passiva, tenha sido um motivo para o Marquês de Pombal decretar a extinção da companhia de Jesus.

- (2) *Esta referência foi uma expressão utilizada por Leonardo Boff durante entrevista ao programa de televisão Roda Viva - TV Cultura SP, em janeiro de 1997.*
- (3) *Fotocópia do documento do ministério das relações exteriores da Alemanha em posse do pastor Lauri Wirth professor Doutor do IMS, que relata o apoio e os recursos enviados ao Brasil para manter as Escolas Luteranas.*

CAPÍTULO 5

APLICAÇÃO EXPERIMENTAL E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 - O Instrumento em sua Forma Final

Como resposta dos 3 juizes e de diversos analistas com os quais testamos a aplicabilidade do protótipo do instrumento (Anexo 1), desenvolvemos profundas alterações no enunciado dos indicadores e dos respectivos itens, para que fosse alcançada maior clareza do que era pretendido investigar. Dessa forma, buscou-se garantia de respostas mais confiáveis na coleta de dados.

Os itens foram reescritos para cada um ficar adequadamente caracterizado com cada um dos aspectos representativos dos quatro quadrantes do esquema Camilo/Jacob, ou seja, o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico e o humanismo radical com a teoria crítica e a filosofia da libertação.

Essa metodologia implica na existência de dois instrumentos similares, sendo que no primeiro, utilizado para a coleta dos dados, os itens para cada indicador são distribuídos aleatoriamente e no segundo, utilizado para a comissão de especialistas que fará a análise da abrangência da confessionalidade na instituição, os itens são ordenados de forma tal, que os itens colocados em primeiro lugar com a letra “a”, sejam representativos de atitudes positivistas, os de letra “b”, sejam representativos de atitudes identificadas com a fenomenologia, os itens de letra “c”, sejam representativos de atitudes identificadas como próprias do materialismo histórico e os itens de letra “d”, sejam representativos de atitudes identificadas como afinadas às proposições defendidas pela filosofia da libertação, da teoria crítica e do humanismo radical.

O instrumento para coleta de dados em sua forma final está impresso como Anexo 2, mas para ilustração representamos no quadro 4, como ficou diagramado o primeiro indicador do instrumento. A escolha desse indicador para a apresentação neste texto foi aleatória.

Sugerimos que a coluna de marcação seja duplicada incluindo a possibilidade de ser avaliada a situação real e expectativa ideal, isto é, como situação real entende-se a visão do avaliador de como a universidade responde ao item investigado e como

situação ideal entende-se o que o avaliador conhece quanto ao projeto institucional e pedagógico da universidade.

Quadro 4- Representação do indicador 1 para coleta de dados

1- A sua Universidade apresenta-se à comunidade através ...

	muito pres.			ausente
a) de aspectos valorizados pelo público externo e interno;	3	2	1	0
b) da divulgação de imagem e identidade adequadamente construída;	3	2	1	0
c) de aspectos materiais e projetos acadêmicos que geram produção e ação comprometidas com os relacionamentos sociais;	3	2	1	0
d) de aspectos que valorizam o humano como referencial maior da instituição.	3	2	1	0

Os dados coletados serão apresentados para uma comissão formada pelos responsáveis da identidade confessional da universidade, a fim de que analisem os resultados e construam diagnósticos. Esta representação, está impressa no anexo 3 e no Quadro 5, representaremos como o indicador 1 será enviado para essa comissão.

Quadro 5- Representação do indicador 1 como será enviado para a comissão de especialistas em confessionalidade.

Indicador 1

Questão proposta à comunidade: 1- A sua Universidade apresenta-se à comunidade através ...

Questão proposta à comissão: A confessionalidade na Universidade apresenta-se à comunidade através ...

Matriz	Procedimentos	Média Pessoal Adm.	Média Pesscal Acad.	Média Acad/ Adm	Média Todos Aval.
a- Positivista	de aspectos valorizados pelo público externo e interno;	1,00	1,71	1,83	1,53
b- Fenomenológica	da divulgação de imagem e identidade adequadamente construída;	1,00	2,00	2,00	1,68
c- Materialismo Histórico	de aspectos materiais e projetos acadêmicos que geram produção e ação comprometidas com os relacionamentos sociais;	2,00	1,57	1,17	1,58
d- Human. Radical e Teoria Crítica	de aspectos que valorizam o humano como referencial maior da instituição.	1,83	1,57	1,83	1,74
Somatório das médias		5,80	6,90	6,80	6,53
Somatório dos pontos		35,00	48,00	41,00	124,00

No material representado acima os dados foram distribuídos em quatro colunas, uma referente aos professores respondentes com ação administrativa, a segunda coluna com os dados dos professores de apenas ação acadêmica, a terceira coluna, constituída pela média das respostas obtida pelos professores com a ação acadêmica e administrativa, e a quarta coluna apresentou a média de todos os avaliadores. As duas últimas linhas, apresentadas no quadro 5, trazem o somatório das médias e o somatório dos

pontos para caracterizar qual dos grupos foi mais ou menos abrangente.

No instrumento para a coleta de dados os itens foram colocados de forma aleatória, para evitar que o preenchimento do questionário sofresse influência em função de simpatias do avaliador por um dos quatro aspectos avaliados.

No quadro 6 apresento a distribuição dos itens de cada indicador de acordo com sua natureza e especificidade no instrumento para coleta de dados.

Quadro 6: Distribuição dos itens dos indicadores no questionário para coleta de dados conforme a tendência: P = positivista, F = fenomenológica, M = materialista histórica e H = humanista radical, da teoria crítica e da filosofia da libertação.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Postura atribuída aos itens	P	M	F	M	P	F	H	M	P	F	H	H	P
	F	P	H	H	M	P	F	H	M	P	F	M	F
	M	F	P	F	H	M	P	F	H	H	P	F	M
	H	H	M	P	F	H	M	P	F	M	M	P	H

Quadro 6 - (continuação)

Indicadores	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Postura atribuída aos itens	M	F	H	F	M	F	H	P	H	P	P	M
	P	H	M	H	F	H	P	M	P	M	F	F
	H	P	F	M	P	P	M	H	M	F	M	H
	F	M	P	P	H	M	F	F	F	H	H	P

5.2 A coleta dos dados

Dos 35 questionários distribuídos 24 foram devolvidos sendo que 2 não foram preenchidos por falta de tempo, 2 foram preenchidos de forma incorreta e 19 foram aproveitados para a tabulação dos dados. É importante esclarecer que o autor deu o prazo de apenas 48 horas para a devolução do instrumento preenchido com a finalidade de verificar o nível de prontidão dos interessados, o que foi considerado satisfatório. Prontidão é entendido como a presteza com que os instrumentos foram preenchidos e devolvidos.

Dos 21 questionários considerados aptos, 7 são de docentes vinculados aos setores administrativos das suas universidades, 6 são de docentes vinculados apenas às atividades acadêmicas e 6 são docentes vinculados à organização acadêmica da universidade.

Esta amostragem foi escolhida de forma aleatória, apenas para ilustrar o potencial do instrumento construído nesta pesquisa para a construção de diagnósticos.

5.3 - Os resultados

No anexo 4 está impressa a Tabela 1 com os dados coletados. Essa tabela está impressa em quatro vias, uma com o total dos dados coletados, considerando o conjunto de avaliadores e mais três vias com os dados referentes aos 3 grupos de avaliadores (administrativo, acadêmico e administração-acadêmica). Essa tabela está presente no anexo apenas para ilustrar todo o processamento dos dados. Ainda no anexo 4 está impressa a Tabela 2, também com quatro vias, e nelas estão impressos os totais de pontos alcançados por todos os indicadores e de seus respectivos itens, por nível de pontuação (3, 2, 1 e 0) além de apresentar a pontuação média de todos eles.

Da Tabela 2 foram extraídas as médias do total de avaliadores e dos três grupos investigados (administrativo, acadêmico e administração-acadêmica), com os quais montamos o quadro 7, que serve de base para a montagem da representação dessas médias sobre o quadro Camilo/Jacob apresentado na figura 1.

Da Tabela 2a, que apresenta o total de avaliadores, construímos o quadro 8, que apresenta os indicadores de maior média e os indicadores de menor média

Quadro 8 - Indicadores e Itens com Pontuação Máxima e Mínima

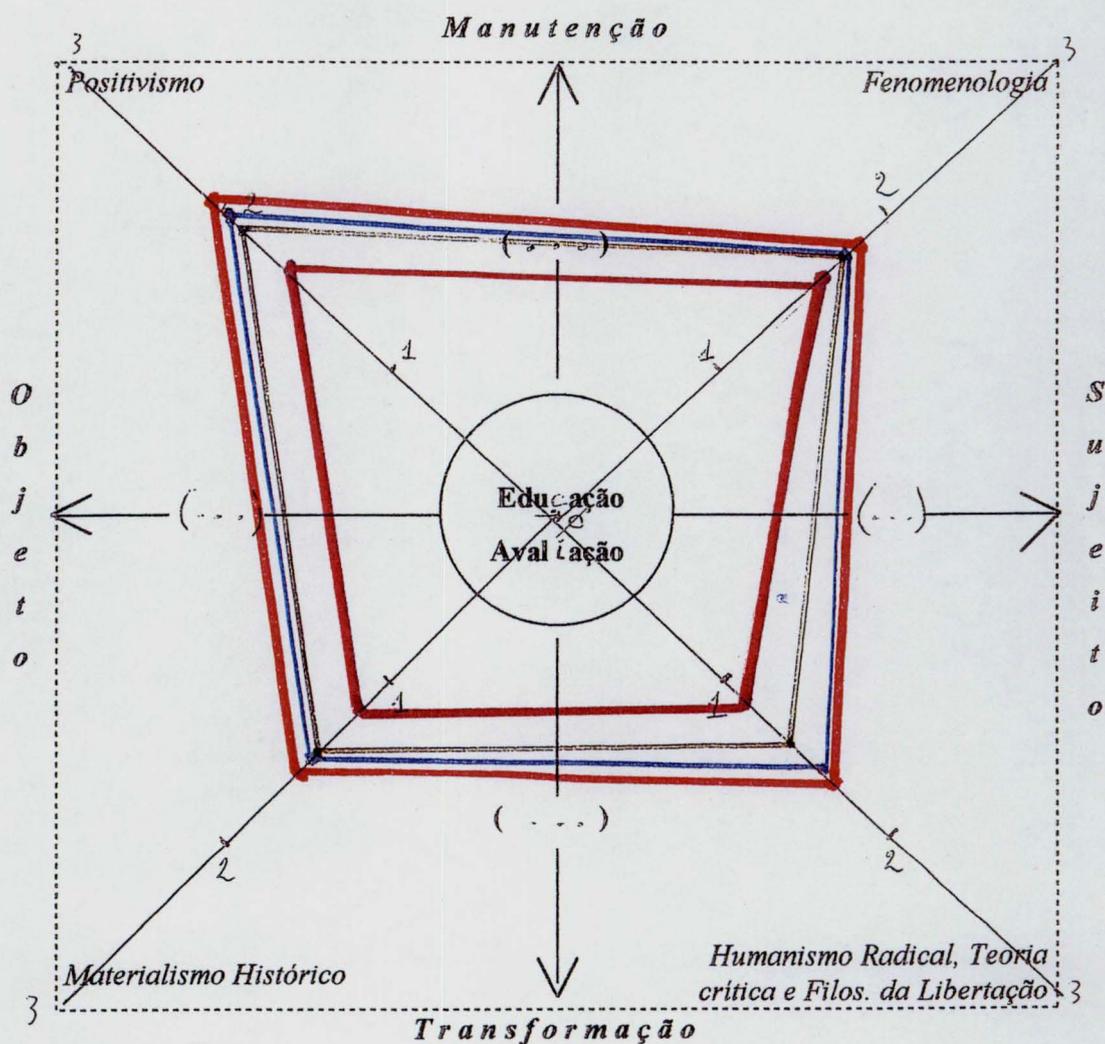
Indicadores de maior média	7 = 149	Na sua Universidade a operacionalização da missão...
	8 = 148	A proposta educacional dessa Universidade se manifesta c/...
	16 = 146	A sua Universidade diante da competitividade econ-social...
Item de Maior Média	17a= 2,67	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR
	7b= 2,37	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR
	24b= 2,37	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR
Indicadores de menor Média	2 = 94	A sua Univ. promove a melhoria acadêmica e adm por meio...
	9 = 101	As relações de poder na sua Universidade se apoiam em...
	4 = 105	Na sua Univ. o aprimoramento cultural se apresenta como...
Item de Menor Média	2d = 0,84	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR
	20d= 0,94	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR
	5d = 0,99	VEJA O SIGNIF. DESSE ITEM JUNTO AO INDICADOR

O quadro 7 tem muita importância, pelo fato de demonstrar quais são os indicadores e itens mais e menos pontuados, para viabilizar o diagnóstico.

Quadro 7- Representação dos indicadores de acordo com os 3 grupos de avaliadores no quadro de referência Camilo/Jacob

	Total da Universidade	Pessoal acadêmico	Pessoal administrativo	Pessoal Adm. e Acadêmico.
Positivismo	1,90	2,01	1,70	1,96
Fenomenolog.	1,77	1,84	1,60	1,82
Materialismo	1,48	1,55	1,28	1,60
Humanismo	1,44	1,60	1,16	1,59
Código/cor	Preto	Vermelho	Lilás	Verde

Figura 1



O diagnóstico que se pode fazer com os dados do quadro 5 é que a universidade retratada nessa situação mostra-se tendendo uniformemente para o positivismo e para a fenomenologia. Se destaca a baixa pontuação para os quatro quadrantes do pessoal ligado a organização administrativa da universidade em questão. Isso pode representar que tanto os setores administrativos quanto acadêmicos precisam participar de programa que torne os princípios confessionais mais evidentes.

O quadro 9 reúne a média de todos os indicadores e de todos os itens e apresenta a média das médias de cada item e de cada um dos grupos avaliados; com essa média das médias é que construímos a figura 1.

Quadro 9- Médias Atribuídas aos Indicadores e respectivos itens considerando o total de avaliadores e a soma das médias por grupo de avaliadores:

Indicador/Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a	1,5 3	1,2 6	2,0 5	1,2 6	1,8 7	1,8 2	1,7 5	2,0 5	1,4 4	2,1 7	1,9 7	2,2 1	1,8 4
b	1,6 8	1,4 7	1,5 3	1,3 7	1,9 7	1,4 5	2,1 1	1,8 9	1,3 3	1,5 6	2,0 8	1,5 8	1,9 5
c	1,5 8	1,3 7	1,8 4	1,4 7	1,1 9	1,4 5	1,5 8	1,8 4	1,3 3	1,5 6	1,4 0	1,2 1	1,2 1
d	1,7 4	0,8 4	1,6 3	1,4 2	0,9 9	1,3 9	2,3 7	2,0 0	1,2 8	1,6 7	1,6 1	1,4 2	1,2 1
Σ Média Total	6,5 3	4,9 5	7,0 5	5,5 3	6,0 3	6,1 2	7,8 4	7,7 5	5,3 9	6,9 4	7,0 6	6,4 2	6,2 1
Σ Média Acadêmico	6,9 0	5,3 0	7,7 0	5,7 0	7,4 0	6,5 0	8,4 0	7,9 0	5,2 0	7,0 0	7,1 0	6,7 0	5,7 0
Σ Média Administrativo	5,8 0	4,5 0	5,3 0	4,8 0	5,5 0	4,2 0	6,2 0	7,3 0	4,7 0	6,5 0	6,6 0	5,0 0	7,2 0
Σ Média Acad. e Adm.	6,8 0	5,0 0	8,0 0	6,0 0	5,3 0	6,8 0	8,8 0	8,2 0	6,3 0	7,1 0	7,7 0	7,5 0	5,7 0

(cont.)

Indicador/Item	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
a	1,6 4	2,1 8	2,0 3	2,6 7	1,8 4	2,0 6	1,7 0	2,2 6	1,9 7	1,8 2	1,9 0	2,1 3
b	1,4 2	1,0 4	1,9 2	1,8 7	1,9 5	1,8 9	2,0 0	1,8 0	2,0 8	2,1 8	2,3 7	1,6 9
c	1,5 3	1,4 0	1,9 2	1,4 9	1,2 1	1,0 6	1,5 0	1,9 1	1,4 9	1,5 9	1,3 6	1,5 0
d	1,3 7	0,8 8	1,7 1	1,6 0	1,2 6	1,3 9	0,9 0	1,5 1	1,1 2	1,7 1	1,6 3	1,3 8
Σ Média Total	5,9 7	5,5 1	7,5 8	7,6 3	6,2 6	6,3 7	6,2 0	7,4 8	6,6 7	7,2 9	7,2 5	6,7 0
Σ Média Acadêmico	6,1 0	5,6 0	8,0 0	8,4 0	7,1 0	7,8 0	7,4 0	8,3 0	7,3 0	7,7 0	7,0 0	6,8 0
Σ Média Administrativo	5,7 0	4,2 0	6,5 0	6,3 0	5,8 0	4,3 0	6,5 0	6,7 0	5,8 0	6,8 0	6,0 0	5,7 4
Σ Média Acad. e Adm.	6,0 0	7,0 0	8,3 0	8,0 0	5,7 0	6,0 0	6,6 0	7,2 0	6,0 0	8,2 0	7,3 0	7,5 0

O quadro 9 tem muita importância, para preencher o instrumento a ser enviado para a comissão de especialistas e pode ser utilizado também para uma visão panorâmica dos indicadores e dos seus itens.

A documentação que será enviada à comissão dos especialistas em confessionalidade será apenas com os dados da totalização, mas através do programa excel as informações referentes aos demais grupos de avaliadores poderão ser obtidas.

Com o propósito de investigar a tendência dos indicadores no contexto da universidade, distribuimos os 25 indicadores em cinco categorias apresentadas no quadro 10. No quadro 11 apresentamos uma síntese de cada um dos indicadores e com qual categoria eles estão mais afinados em função de seus itens.

Quadro 10 - Categorias para a classificação dos indicadores

- 1- *Universidade - Sociedade e Mercado*
- 2- *Universidade - Educação/Formação e Cultura.*
- 3- *Universidade - Organização Acadêmico-Administrativa*
- 4- *Universidade - Identidade e Ética.*
- 5- *Universidade - Poder, Gestão e Autonomia.*

Quadro 11- Distribuição dos indicadores pelas cinco categorias

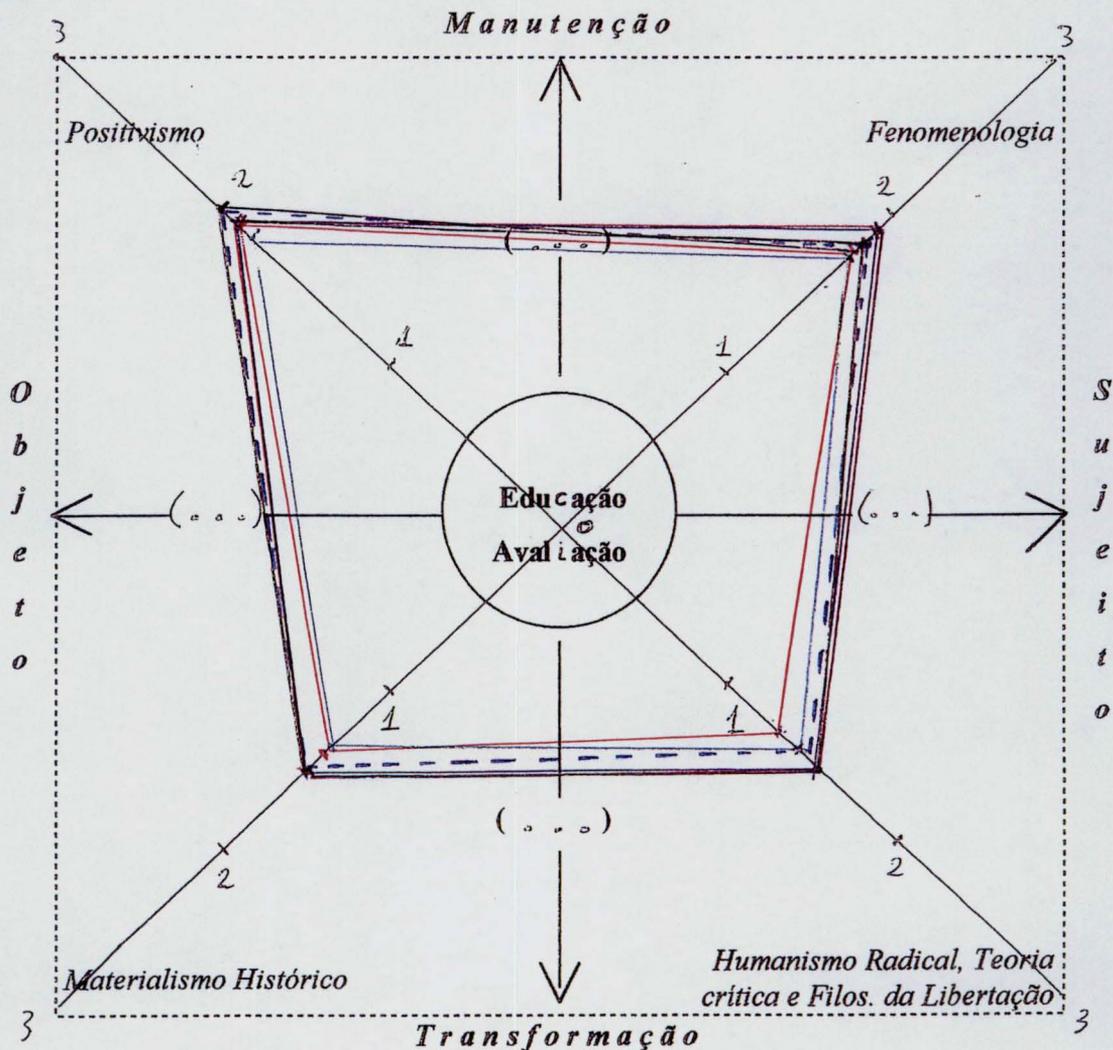
<i>Síntese dos Indicadores</i>	<i>Categ. envolvida por indicador</i>
1- Universidade e comunidade	1- 1 e 4
2- Universidade e melhoria institucional	2- 1 e 3
3- As interações na Universidade	3- 3 e 5
4- Universidade e aprimoramento cultural	4- 1 e 2
5- Universidade e ação acadêmico-instituc.	5- 3 e 5
6- Universidade e autonomia	6- 3 e 5
7- Universidade e missão	7- 4 e 5
8- Universidade e proposta educacional	8- 2 e 4
9- Universidade e relações de poder	9- 2 e 5
10- Universidade e cientificidade	10- 2 e 3
11- Universidade e solidariedade	11- 3 e 4
12- Universidade e gestão	12- 1 e 5
13- Universidade e comunidade externa	13- 1 e 2
14- Universidade e cultura de mercado	14- 1 e 3
15- Universidade e as crises	15- 3 e 4
16- Universidade e competitividade	16- 1 e 2
17- Universidade custo x benefício	17- 1 e 5
18- Universidade e senso crítico	18- 2 e 4
19- Universidade e sociedade de consumo	19- 1 e 3
20- Universidade e agressividade/ousadia	20- 4 e 5
21- Universidade e ética	21- 2 e 4
22- Universidade e impacto social	22- 2 e 5
23- Universidade e qualidade	23- 2 e 3
24- Universidade formação humanística	24- 2 e 4
25- Universidade e construção intelectual	25- 4 e 5

Para representar a tendência, das categorias e seus itens de acordo com as 5 categorias, montamos a tabela 3, que está impressa junto do Anexo 4, com a qual montamos o Quadro 12, que serve de base para a construção da figura 2 com base no quadro de referência Camilo/Jacob. Na figura 2 estão sobrepostas a representação dos 25 indicadores, para representar o perfil das cinco categorias no contexto da universidade.

Quadro 12 - Representação no quadro Camilo/Jacob das interações dos dados referentes a todos os avaliadores, tendo os indicadores divididos em 5 categorias.

	Total	Sociedade e Mercado	Educ. Form. e Cultura	Organ. adêm. administrat.	Identidade e ética	Poder, Gestão e Autonomia
Positivismo	1,90	1,8	1,9	1,9	1,9	2,0
Fenomenolog.	1,77	1,7	1,9	1,7	1,9	1,8
Materialismo	1,48	1,4	1,5	1,4	1,5	1,5
Humanismo	1,44	1,4	1,5	1,3	1,5	1,4
Codigo/cor	Azul largo	Verde	Azul	Vermelho	Lilás	Preto

Figura 2



Cabe destacar a coincidência apresentada pelas cinco categorias na figura 2, as quais mostram a mesma tendência. Numa universidade com uma confessionalidade bem definida e bem incorporada pela comunidade acadêmica e administrativa era de se esperar que a categoria “identidade e ética” e educação, formação e cultura estivessem bem voltadas para o quadrante do Humanismo Radical e poderia se esperar também que a categoria “Poder, Gestão e Autonomia” estivesse voltada para o quadrante do Materialismo Histórico e Humanismo Radical, o que não ocorreu na simulação representada.

5.4 - Os Encaminhamentos a partir dos dados coletados

O mérito desse trabalho está em apresentar de forma visual como os indicadores estão distribuídos entre os diferentes grupos que participaram do preenchimento dos questionários e de apresentar como é que os 25 indicadores representam os diferentes segmentos considerados significativos para a comissão, que organizou a avaliação.

Desta forma, a Comissão de especialistas na confessionalidade da universidade, receberá o seguinte conjunto básico de documentos:

- 1- O instrumento que foi distribuído aos avaliadores (Anexo 1).
- 2- O instrumento preparado para ser distribuído à comissão de especialistas na confessionalidade própria da instituição que estiver sendo analisada. (Anexo 2)
- 3- Quadros com os resultados e os respectivos esquemas com representação gráfica.

Para a análise dos dados coletados com os quais montamos o quadro diagnóstico Camilo/Jacob através da literatura, encontramos o conjunto de aspectos listados abaixo como posições referentes à confessionalidade. (Brandão, 1994:27 e USF, 1991)

- a- Inspiração cristã e fidelidade à mensagem cristã;
- b- Contribuição ao conhecimento humano;
- c- Interação da teologia com o conhecimento e com a filosofia;
- d- Diálogo entre fé e razão;
- e- Preocupação ética;
- f - Implicações morais da atuação profissional;
- g- Visão da realidade na perspectiva teológico confessional;
- h- O mundo como sociedade de irmãos;
- i- Opção pelo pobre excluído e sobrando;
- j- Crítica à competitividade;

- k- Competência profissional como reflexo de compromisso social amparado pela confessionalidade;
- l- A confessionalidade contribuindo para a construção de novo projeto de sociedade, de cultura, de relacionamento e de perspectiva ética;
- m- Preocupação com a formação da pessoa como ser integral vocacionado para a felicidade, o prazer, o respeito e a dignidade;
- n- A confessionalidade como múltiplas possibilidades para análise da realidade, formação de lideranças e atendimento às expectativas e compromissos dos jovens e dos pobres

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 Reflexão a Título de Conclusão

Como conclusão desta pesquisa destaco o suporte teórico que fundamenta as interações existentes entre epistemologia e ética no contexto da educação e da avaliação institucional. Cabe destaque também para a construção do quadro paradigmático Camilo/Jacob que se mostrou capaz de possibilitar a análise sociológica e filosófica inerente, tanto, na proposta acadêmica, quanto na organização administrativa e social da Universidade. Neste contexto, o referido quadro se mostrou muito adequado, para avaliar e discutir a identidade e a natureza confessional.

Apoiada no referido quadro paradigmático, esta pesquisa desenvolveu metodologia e instrumental, que foi aplicado de forma simulada junto a 30 professores universitários, cujos resultados propiciaram construção de diagnóstico da identidade do conjunto de instituições, o que possibilitou visibilidade da abrangência dos princípios confessionais adotados pelas universidades, quanto aos quatro aspectos examinados (positivismo, fenomenologia, materialismo histórico e humanismo radical)

Na pesquisa bibliográfica apresentada no capítulo 3, a dimensão política inerente à avaliação institucional como consciência, discussão e compromisso com as relações de poder, que cada um sofre e que cada um exerce, permitiu discussão sobre a natureza da qualidade como algo que não tem neutralidade e que sempre está atrelada às intenções e desejos de quem avalia, de quem propõe a avaliação, de quem discute os resultados, e de quem promove a avaliação.

A vinculação da epistemologia com a avaliação se deu através da interação e associação dos conceitos da epistemologia com os da avaliação.

Nessa construção a trajetória iniciada por Popper, ao apresentar a ciência como algo dinâmico e mutável, foi fundamental para desmistificar a linearidade da Metodologia Científica, ao apresentá-la como processo em espiral inserido em dado contexto, o que de certa forma, serviu de base, para Khun romper com os padrões clássicos e positivistas da ciência e favoreceu Fayerabend, para apresentar a visão quase anárquica

da ciência, a qual propiciou parte significativa do progresso desfrutado pela humanidade. A ruptura da idéia de ciência como algo finito, objetivo e exato é muito importante para a proposta de avaliação, que este trabalho defendeu.

Essa nova abordagem referente à natureza da ciência como processo investigatório, que concentra maior interesse nos enunciados das questões do que nas respostas, tem Einstein como precursor, pelo fato de que, no início deste século, ele já propagava essa possibilidade, mas que, até hoje, ela ainda é, relativamente, estranha e até ignorada nos meios educacionais e por extensão em seus programas de Avaliação Institucional.

Essa dimensão da ciência e do conhecimento humano, ao ser incorporado pela Teologia, como ação investigatória, que busca a decodificação e a compreensão simbólica dos aspectos e textos próprios das religiões, contribuiu significativamente para a consolidação da filosofia da libertação. A Teoria Crítica e o movimento conhecido como Humanismo Radical, também, usufruíram desse clima de abertura e construção com o qual se tornaram conhecidos além de suas fronteiras, como nos movimentos operários, das minorias e dos trabalhadores do campo, entre outros desejosos de justiça social e eliminação dos processos que excluem e alienam.

A pesquisa bibliográfica, com a qual se vinculou a epistemologia à avaliação institucional, nos levou ao encontro de teorias, que se mostram fundamentais, para discutir todas as formas de conhecimento e também para a educação.

Na avaliação Institucional essas teorias conhecidas como Teorias do Caos, do Acaso, da Complexidade, da Relatividade e dos Quanta, se mostraram fundamentais para nortear, tanto a visão de avaliação, que conduziu este trabalho, quanto a construção do quadro paradigmático Camilo/Jacob e o instrumento e sua metodologia.

Como era nosso propósito, a partir dessas Teorias e dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos e da metodologia, foi desenvolvida uma proposta para a Avaliação da Confessionalidade, tratando de suas implicações éticas e políticas, como elemento fundamental para a identidade e visibilidade social da Universidade.

A discussão entre cientificidade e confessionalidade, se for animada no contexto universitário, poderá contribuir significativamente para fundamentar projetos educacionais, procedimentos pedagógicos e programas administrativos como ação democrática e promotora de justiça social.

Outro mérito desse trabalho foi a fundamentação que garante confiabilidade à dimensão subjetiva da avaliação, desbancando, de certa forma, a crença tradicional de que as avaliações devem produzir sempre resultados objetivos, precisos e exatos.

Ainda como conclusão deste trabalho, considero oportuno destacar o fato de que os programas de Avaliação Institucional, ao assumirem e incorporarem seu caráter subjetivo num mundo onde tudo é dirigido e conduzido para o individualismo, para a objetividade e para o imediatismo, devem ter clara a alta dose de coragem e firmeza política, para sustentar os revezes dela decorrentes.

Ao iniciar um programa de Avaliação, que assuma a subjetividade e as implicações políticas decorrentes dessa decisão, consideramos importante que sejam respondidas questões do tipo: “para que” e “por que se avalia”, “quem deve avaliar” e o “que deverá ser avaliado”. A busca de resposta para essas questões pode gerar grande desconforto e nenhuma conclusão, mas, certamente, intensificará os debates e as discussões imprescindíveis, para animar programas de reformulação e de gerenciamento de processo acadêmico e administrativo. Esses debates, se estiverem apoiados em dados de avaliação da identidade institucional, serão muito mais proveitosos.

Nesse sentido, cabe ainda a questão “para quem avaliar”, a qual traz o apelo para que seja clareada a intenção e a conjugação de forças subjacentes ao segmento de poder, que deseja a avaliação. Esse pode ser tanto o staff dirigente da Universidade, como poderá ser a associação dos docentes, os órgãos representativos dos alunos, algum órgão governamental ou ainda a sociedade, a quem a universidade atende.

Avaliar as universidades é, portanto, uma tarefa complexa, necessária e imprescindível, mas deve-se saber que, além de suas implicações técnico-epistemológicas, ela se constitui num grande desafio político, pois depende de recursos e se apresenta como um trabalho, que pode demorar alguns anos, para que seja implantado como cultura no seio da Universidade e se apresente com suporte técnico e tecnológico adequado e eficaz para a realidade de cada instituição.

Qualquer desatenção, no sentido de acatar a Avaliação como linguagem e cultura, pode provocar lesões com potencial de comprometer a realização e a credibilidade dos programas avaliativos.

Além de todos esses aspectos, também considero relevante que a participação de todos os elementos integrantes da comunidade universitária estejam representados durante todas as fases de construção da avaliação, para que os fins e a missão da Instituição, seus pontos fortes, suas fraquezas e recomendações para futuros programas e projetos sejam produto de ação democrática livre e coletiva.

Ainda quanto à qualidade da universidade, nós nos posicionamos contrários aos programas que se apoiam apenas na avaliação dos projetos educacionais como parâ-

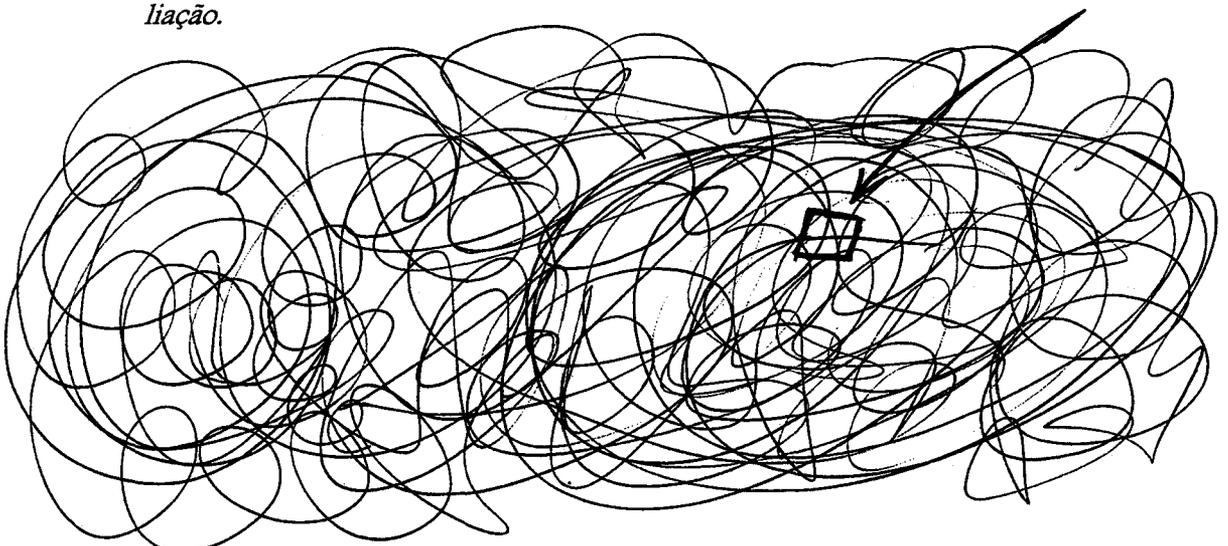
metro fundamental. Nossa oposição a essa proposta se apoia no fato de que a avaliação tende a ser muito superficial e pragmática e por ignorar a participação da comunidade e da sociedade. Entendemos que a qualidade de uma instituição educacioanl deva estar apoiada na qualidade para a vida, para a sociedade, para a cultura e para a construção de justiça social.

O esquema das múltiplas espirais apresentado no capítulo 3, mostrou a complexidade e o caos como elementos integrantes e inerentes ao meio em que ocorre a educação e a avaliação institucional. Essa representação pretende mostrar que tanto a educação quanto as avaliações conseguem abordar apenas um fragmento do universo representado no esquema 1b e que está destacado no esquema 2.

Entendemos que, através da avaliação, se pode descrever quais aspectos dão identidade ao fragmento indicado para, a partir dele, se destacar como interferem no todo e como dele dependem. Essa análise descritiva pode ser importante, para promover um diagnóstico e uma discussão da realidade e do contexto onde atuam, exercendo poder e se submetendo a outras formas de poder.

O fragmento recortado, no esquema 2, representa a impossibilidade de algum de nós apreender a realidade inteira, que se apresenta caótica, complexa, quântica e relativa. Essas características fazem com que sempre a observemos parcial e circunstancialmente. A porção do real, que apreendemos, é o fragmento, a partir do qual, interpretamos todos os conhecimentos e é, através desse fragmento, que nos aproximamos da realidade.

Esquema 2 - Fragmento destacado da realidade para mostrar o universo possível de atuação de uma avaliação.



Com essas colocações e com tudo mais que foi apresentado e discutido neste trabalho, fica claro que a avaliação ocorre em todo tempo em que alguém estiver empe-

nhado em determinada tarefa. Essa afirmação se apoia muito mais na subjetividade da ação individual e coletiva, motivada por determinada atividade do que na objetividade das estatísticas e dos arranjos instrumentais e metodológicos.

Neste trabalho a solução de encaminhamento, que encontramos para a Avaliação da Confessionalidade, foi a de promover avaliação da identidade das relações na e da universidade. Os dados coletados, a partir daí, deveriam ser enviados para uma comissão de especialistas, que deveria, apesar da subjetividade dos dados e do tema, fazer uma segunda avaliação, para identificar as implicações da Confessionalidade com a educação e a Gestão da Universidade, a partir do perfil sociológico e filosófico levantado junto à comunidade Universitária.

6.2 - Conclusões a Partir da Aplicação Simulada do Instrumento

O fato do instrumento ter sido aplicado a uma amostra aleatória de apenas 30 pessoas vinculadas à organização acadêmica e administrativa de diversas universidades confessionais, consegue-se perceber as possibilidades de utilização do instrumental e da metodologia construída nessa pesquisa, para formular diagnósticos referentes à identidade da Instituição.

Foi significativo o fato de que os professores entrevistados são vinculados a universidades confessionais de inspiração cristã e atribuíram maior pontuação ao quadrante referente ao positivismo no esquema Camilo/Jacob, do que ao quadrante do humanismo, que era o esperado, como coerência à proposta. Esse fato pode indicar que sua universidade tem a confessionalidade como algo pouco definido e pouco abrangente em seu cotidiano, podendo indicar também que as pessoas, que a avaliaram, desconhecem seus princípios ou pode ser que a pontuação obtida indique dificuldades, para que esses princípios sejam alcançados.

Outra interpretação interessante, que essa aplicação simulada forneceu, foi o fato do pessoal vinculado à organização administrativa ter apresentado pontuação menor que o conjunto de pessoas vinculados com a organização acadêmica da Universidade, mas essa pontuação menor foi proporcional aos quatro quadrantes, isto é, a pontuação do pessoal acadêmico foi maior nos quatro quadrantes que a marcação do pessoal administrativo, sendo que essa diferença manteve uma proporcionalidade nos quatro quadrantes.

No tratamento dos dados, também foi proposta a análise das 25 questões em

5 blocos distintos e nessa simulação todos tiveram pontuação similar. Este é também, ao meu ver, importante material, para alimentar discussões sobre a identidade e a natureza dessas 5 categorias no cotidiano da Universidade e no contexto de sua confessionalidade, para descobrir o que significa essa uniformidade e identidade de opinião.

Num contexto, que não o da avaliação simulada, os dados, ao serem somados a outros já existentes, e de posse da comissão de especialistas, poderiam trazer interessante discussão e, com certeza, contribuiriam para o amadurecimento do grupo e trariam importante contribuição para a construção dos projetos e programas institucionais/confessionais.

Entendemos que o mérito desse processo é o de estimular e fundamentar debates, que poderão aprimorar a identidade das universidades e a maturidade de sua comunidade. Ainda, a título de esclarecimento, acredito que, a partir dessa proposta, não seja recomendável, que sejam enunciados julgamentos ou proposições premiativas ou punitivas.

6.3 - Recomendações para as Universidades Confessionais

A partir das conclusões alcançadas, de toda a vivência que esta pesquisa promoveu e da construção do referencial teórico sobre a natureza da epistemologia junto aos programas de avaliação institucional e projetos confessionais, recomendamos que as questões apresentadas abaixo sejam objeto para reflexão sobre o contexto e realidade da identidade confessional da Universidade.

- 1- Qual foi a importância da confessionalidade, no conjunto de aspectos que se constituíram como argumento para a instalação de sua Universidade?
- 2- Considerando o contexto da região onde atua, qual foi a resposta construída na época da instalação da Universidade para atender à necessidade educacional e social identificada e considerada relevante e fundamental?
- 3- De que forma essa questão primal, geradora da motivação para instalar sua universidade no local onde ela atua, e os procedimentos adotados em sua origem, estão em evidência até hoje, no que se refere à relação educação/confessionalidade?
- 4- Quais são os referenciais confessionais utilizados, para responder às questões educaci-

onais determinadas pelo momento histórico atual?

- 5- Quais os referencias de confessionalidade assumidos por essa Universidade, que são citados e investigados em seu programa de Avaliação Institucional?
- 6- De que forma a confessionalidade atua como elemento de identificação e de personificação de sua Universidade?
- 7- Qual é o setor ou serviço, que constrói o suporte confessional, para fundamentar as atividades acadêmicas, administrativas e sociais de sua Universidade?
- 8- Como será possível conciliar os projetos acadêmicos com suporte na confessionalidade, diante do que o MEC considera como qualidade na educação?
- 9- Como conciliar os resultados e os pressupostos desta pesquisa, diante das tendências impostas pelos programas de globalização e de internacionalização manifestos pelos programas Mercosul, NAFTA, Comunidade Européia e a dinâmica escravista imposta aos trabalhadores dos países conhecidos como tigres asiáticos?
- 10- O que sua Universidade tem feito para que as escolas de primeiro e de segundo grau assumam sua confessionalidade como referencial claro e objetivo, de tal forma que elas se distingam das demais e que seus alunos sejam identificados pela postura humanista e pela discussão social que possam promover e desencadear?
- 11- De que forma a confessionalidade se apresenta como agente que fortalece o corpo docente e administrativo das escolas de primeiro e de segundo grau, para que sejam capazes de fazer frente e de resistir aos encantos advindos de discursos como os da Qualidade Total e dos programas de educação em série como os famosos cursinhos, que pasteurizam as mentes de nossa juventude?

A partir da reflexão sobre os conteúdos subjacentes às questões acima, ainda como recomendação, proponho como alternativa para o aprimoramento da identidade confessional nas Universidades, que sejam publicados com diagramação e texto muito bem produzidos e de forma instigante, pequenos livros ou revistas, que apresentem e discutam temas como os listados a seguir:

1- História da Universidade;

2- História das faculdades e dos seus cursos, esclarecendo a proposta profissional e

acadêmica à luz dos princípios confessionais, deixando em discussão suas contradições e conflitos;

- 3- Natureza da confessionalidade e seus pontos mais abrangentes para as relações internas e externas da Universidade;
- 4- As contradições existentes entre a proposta de formação profissional, o que a sociedade espera dos novos profissionais e as implicações da referida profissão com os princípios da confessionalidade.

Essas publicações têm, a meu ver, o mérito de colocar a confessionalidade como foco animador de debates e discussões, que envolvam a formação e estrutura acadêmica, administrativa e as relações com a comunidade externa.

Para ilustrar a importância dessa recomendação, pontuarei, a seguir, algumas dessas contradições e discussões frente aos princípios cristãos numa sociedade, que se mostra desejosa de ser democrática, que pretende se pautar na radicalidade ética e que busca a formação de cidadãos com forte ênfase para o humanismo em toda a sua radicalidade. Neste sentido, destaco os seguintes desafios pertinentes com o desenvolvimento de:

- curso de medicina, que tenha como referencial maior a saúde e não a simples cura de doenças;
- curso de engenharia, onde as conseqüências dos engenhos produzidos sejam investigados até as últimas conseqüências, para não interferirem de forma nociva junto ao meio ambiente e à vida;
- curso de direito, em que seja discutida a contradição de formar agentes da justiça, com a consciência de que a sociedade deseja que sejam formados ganhadores de causas;
- curso de economia, que esteja atento para formar agentes da partilha e não agentes da trapaça.
- curso de pedagogia, que forme agentes capazes de promover educação contextualizada no lugar dos treinamentos mediocrizantes, dos quais muitos de nós foi vítima.
- curso de farmácia, voltado para a democratização do saber ganhar saúde, no lugar de ter que comprar a saúde.
- curso de biologia, em que a vida passe a ser vista como processo dinâmico e não

apenas como parte habilmente descrita e bem classificada, para manter determinadas posições acadêmicas estruturadas e sedimentadas pelo tempo.

Esses exemplos, entre muitos outros, mostram a complexidade, que envolve uma formação acadêmica, que busque a inclusão de objetivos e metas, que considerem a utopia da confessionalidade sem deixar de atender ao que a sociedade e o mercado pretendem.

Movido por esses ideais, espero que essas publicações se transformem em meio que possibilite a manutenção desses temas em pauta e provoque certa mobilização social, para viabilizar a transformação da sociedade, que temos no mundo que queremos.

Ter paciência histórica e sabedoria política para, com habilidade e de forma ágil, de acordo com as possibilidades possíveis, manter viva a discussão dessas contradições, para que, depois de certo tempo, a humanidade seja beneficiada com pessoas mais humanas e o mundo seja conduzido por valores e interesses éticos acima daqueles valores apregoados pelo mercado e pelos mecanismos atuais de poder. Essa pode ser também uma das utopias, que permeiam a confessionalidade cristã nos meios acadêmicos.

Entendo ainda, que esses livros deverão circular intensamente junto aos professores, para apoiar ciclos de estudo e debates junto aos alunos, como material de apoio a uma disciplina, que aborde o contexto da profissão e seus envolvimento com a vida, a humanidade e a sociedade e a seus familiares e junto dos diferentes segmentos da sociedade para que, como um bloco coeso, todos possamos contribuir para a transformação em realidade, da utopia de Simon Rodrigues (Galeano, 1986-p.188), publicada em 1826, quando atuava como tutor de Simon Bolívar, o libertador das Américas, e atuava como professor e “plantador” de escolas.

Esse homem se empenhava...

Terá de se educar todo mundo sem distinção de raças nem cores. Não nos alucinemos: sem educação para todos, não haverá verdadeira sociedade. Instruir não é ensinar nem é educar. Ensinem e terão quem faça; eduquem e terão quem saiba.

Mandar recitar de memória o que não se entende é fazer papagaios. Não se mande, em nenhum caso, uma criança fazer algo sem apresentar o seu "por-quê" junto. Acostumada a criança a ver sempre a razão apoiando as ordens que recebe, sentirá falta dela quando não a vir e perguntará por ela dizendo: "Por quê?" Ensinem as crianças a serem perguntadoras, para que pedindo o porquê do que as mandam fazer, se acostumem a obedecer à razão e não a obedecer cegamente às autoridades como fazem os limitados, nem a obedecer cegamente aos costumes como fazem os estúpidos.

Nas escolas devem estudar juntos os meninos e as meninas. Primeiro, porque assim desde criança, os homens aprendem a respeitar as mulheres; e segundo, porque as mulheres aprendem a não ter medo dos homens. Os varões devem aprender três ofícios principais: construção, carpintaria e ferraria, porque com terras, madeiras e metais são feitas as coisas necessárias. Dar-se-à instrução e ofício às mulheres, para que não se prostituam por necessidade, nem façam do matrimônio uma especulação para garantir a subsistência.

Ao que não sabe, qualquer um engana. Ao que não tem, qualquer um compra"

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA E CITADA

- ABRAMOWICZ, Mere. *A Prática Docente*. S. Paulo: EPU, 1992.
- ABREU Jr., Laerthe. *O Cenário Epistemológico da Complexidade*. Piracicaba, UNIMEP-PPGE, Tese de Doutorado, 1995.
- ABREU Jr., Laerthe. Três Dimensões de Gestão de Qualidade na Universidade São Francisco. *Universidade a Busca da Qualidade - IBRAQS*. São Paulo, vol. 1, n. 1 p. 33-35, 1an/fev 94.
- ADORNO, Theodor w. *Negativ Dialektik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973 (trad esp. de A. Cortina, L. Chamorro e J. Connil, La transformación de la Filosofía, Madrid, Taurus, 1985).
- ALTHUSSER, Louis. *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético*. São Paulo: Editora Global, 1969.
- ALTMANN, Walter e outros. *Reflexões em Torno de Lutero*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia da IECLB, 1981.
- AMARAL, Alberto. *Development Trends of the Higher Education Systems in Portugal and most European Countries*. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife de, promovido pelo CRUB. 13 a 15 de dezembro de 1995
- AMORIN, Antônio. *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992
- ANTONIAZZI, Alberto Pe. A Confessionalidade na Universidade Católica. *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)*. Piracicaba, vol. 1, ano 1, p.95-103, Piracicaba, 1992
- ARROYO, Miguel. *Qualidade total na educação, mas total mesmo?* Belo Horizonte, mimeo - Assembleia Legislativa MG, 1992.
- ASSIS, Jesus de Paula. Kuhn. *USP - Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 7, número19, p. 133-164, USP: São Paulo, Set./Dez, 1993
- ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e racionalidade econômica*. São Paulo: Paulinas, 1990
- ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da Exclusão*. São Paulo: Paulus, 1994
- ASSMANN, Hugo. *Desafios e falácias*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE MEDICINA (ABEM), *Relatório da Avaliação*. Mimeo, 1993
- AZEVEDO, Fernando de .*Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1931.
- BACON, Francis, *Novum Organum*, trad. José A. R. de Andrade, Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BACON, *Novum Aforismos XXXVIII a LXVIII*, p. 18-38 in Bombassaro p.81. in *As Fronteiras da Epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BALZAN, Newton Cesar. in José Dias Sobrinho, (org.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*, São Paulo: Cortez, 1995

- BECK, Nestor. *Igreja, Sociedade & Educação- Estudos em torno de Lutero*. Porto Alegre: Ed. Concórdia, 1988.
- BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERGER, Peter. *A construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985
- BERNARDI, Orlando, OFM. *Visão Franciscana da Vida e do Mundo*. Bragança Paulista: EDUSF/IFAN-USF, 1996.
- BOFF, Leonardo. *Igreja, Carisma e Poder*. Petrópolis: Vozes, 1982
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As Fronteiras da Epistemologia - Como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BONELLA, Alcino Eduardo. *Moralidade e eticidade. Anuário das Faculdades Claretianas Nº 2* São Paulo, 1993.
- BOTH, Ivo José. *Processo de Avaliação Institucional: Agente de Política Universitária. Ensaio: Aval. Pol. Pública Educ.* Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p.253-262, jul/set, 1995.
- BRANDÃO, Euro. *Identidade e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba, 1994
- BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Univesidades Brasileiras/MEC/SESU*. Brasília: SESU, 1994
- BRYAN Magee. *As idéias de Popper*. São Paulo: Cultrix, 1974
- BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada - Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BUNGE, Nario. *Epistemologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- BURNS, Edward McNall. *História da Civilização Ocidental*. vol 1. Porto Alegre: Editora Globo, 1985.
- CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. *A voz do Estudante e a questão da Avaliação Institucional. Educación Superior e Sociedad-Caracas* vol 5 n.1 y 2:143-162, 1994.
- CARRILHO, Manoel Maria. *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: Fundação Calustre Gulbenkian, 1991.
- CARVALHO, A. D. de. *Epistemologia das ciências da Educação*. Lisboa: Ed. Afrontamento, 1988.
- CARVALHO, Maria Celília. *Karl Popper: A Falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico*, in Oliva, Alberto (org.), *Epistemologia: A cientificidade em questão*, Campinas: Papirus 1990.
- CASTRO, Maria Helena Magalhães. *Avaliação Institucional para a Auto-gestão: uma Proposta. Ensaio: Aval. e políticas públi. de educação*, v.3, n.7, p.157-172, abr/jun, 1995.
- CHANGEAUX, Jean-Pierre. *Matéria Pensante*. Lisboa Portugal: Gradiva Publicações Ltd, 1991.
- CHESTERS, Graham. *Quality assurance in Higher Education*. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife promovido pelo CRUB de 13 a 15 de dezembro de 1995.

- Cientificidade e consenso: Esboço de uma epistemologia a partir da teoria consensual da verdade de Jürgen Harbermas
- COGEME (Conselho Geral de Igreja Metodista). *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. Mimeo, 1982.
- COMTE, Augusto. *Opúsculos da Filosofia Social*. São Paulo: Edusp, 1972.
- COMTE, Augusto. *Os pensadores - Comte*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIAS CNI, *Encontro Nacional da Indústria*, ANAIS. Rio de Janeiro: IEL, 1992.
- CORREDOR, Carlos. *Factores de calidad en la educacion superior*. Mimeo, Asociacion Colombiana de Universidades, Bogotá.
- DEMING, W. Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.
- DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 1994
- DEMO, Pedro. *Universidade e qualidade*. Brasília: Mimeo, 1989.
- DIAS Sobrinho, José. *Avaliação Institucional da UNICAMP: Processo, discurso e resultados*. Campinas: Unicamp, 1994
- DIAS Sobrinho, José. Avaliação Institucional: Marco teórico e Corpo Político. *Revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior*. ano 1, n.1, Campinas, Julho de 1996.
- DIAS Sobrinho, José. *Pressupostos para a Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras - Anais do seminário do PAIUB*. Brasília: mimeo, outubro de 1995.
- DOWBOR, Ladislau. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia do poder. in Freitas, Marcos Cezar (Org). *A Reinvenção do Futuro*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF/IFAN, 1996.
- DREHER, Martin N. (org.) *Reflexões em torno de Lutero*. vol.2, São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1994
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976
- ECO, Umberto. *Como se Faz uma Tese*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.
- ELIOT, T.S. *The Hollow Men*. Collected poems. New York: Harcourt, Brace and Co, 1934.
- ESCOBAR, Carlos Henrique. *Epistemologia das Ciências Hoje*. Rio de Janeiro: Palha, 1975.
- ESCOBAR, Delio Merino. *La autoevaluacion en las Universidades Católicas*. Cali: (Colombia), Mimeo Universidad de San Buenaventura, 1996.
- ESCORIHUELA, Joseph Maria. *O Educador Marista*. Zaragoza: Edelvives (Editorial Luiz Vives), 1985.
- FERREIRA, Alice Soares. Reflexões Sobre o Processo de Avaliação de Instituições Universitárias. Comunicação. Anais do I Seminário Brasileiro Sobre Avaliação Institucional de Universidades/ José Camilo dos Santos Filho (ed.) - Campinas: UNICAMP/FE/ GEPES, 1995.
- FEYERABEND, Paul K. *Matando o tempo: uma autobiografia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996

- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. trad. de Octanny S. da Mota & Leonidas Hegenberg, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978
- FILHO, Lourenço. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1966
- FLECK, Ludwik. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Franckfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980 (trad. esp. de Luiz Meana, La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986).
- FOLHA DE SÃO PAULO. USP, faz sua Primeira Avaliação Rigorosa, São Paulo, 24 de março de 1993. 1.3
- FOULQUIÉ, Paul. *La dialectique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. (Ratio Studiorum) Rio de Janeiro: Edit. AGIR, 1952.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, DF INEP, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1994.
- GALEANO, Eduardo. *As Caras e as Máscaras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GELLNER, E. *Legitimation of Belief*. Londres: Cambridge University Press, 1974
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDENBERG, José. Avaliação na Universidade. *Estudos Avançados*, set/dez, 1989, v.3 n. 7
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d. 8ª ed.
- GRANATO, Teresinha Accioly Corseul. Avaliação dos Sistemas Educacionais: Desafios e Soluções. Aspectos Filosóficos. *Ensaio: Aval. Pol. Pública Educ.*, vol.3, n.8, p.313-316 jul./set. 1995.
- HABERMAS, J. *Connaissance et intérêt*, Paris: Gallimard, 1976
- HABERMAS, J. *La technique et la science comme "idoelogie"*, Paris: Gallimard, 1973
- HABERMAS, J. *Raison et légitimité*, Paris: Payot, 1978
- HABERMAS, Jürgen. *Erkenntnis und Interesse*, 3 ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973 (trad. port. de José Heck, *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. Para o Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática. Trad. Marcio Suzuki. *Estudos Avançados*, vol. 3, n. 7, p.4-19, set/dez, 1989.
- HALLER, Rudolf. A ética no Pensamento de Wittgenstein. *Estudos Avançados* 11(5), 1991
- HALLER, Rudolf. A Ética no Pensamento de Wittgenstein. *Estudos Avançados*, vol. 5, n. 11, p. 45-56, jan/abr, 1991
- HANSON, Gary R./ HUSTON, Chistine. Academic Advising and Assessment. *New Directio for Teaching and Learning*, nº 62, Summer 1995.

- HARNECKER, Marta. *Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico*. São Paulo: Edit. Global, 1981.
- HATHAWAY, Russel S. Assumption Underlying qualitative and qualitative research: Implications for Institutional Research. *Research ins Higher Education*, vol. 36 n. 5, p.535-562, 1995.
- HAUBERT, Maxime. *Índios e Jesuítas no tempo das Missões*. São Paulo: Cia das Letras: Círculo do livro, 1990.
- HEGEL. *A fenomenologia do espírito*. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1989.
- HINKELAMMERT, Franz J. *Crítica à Razão Utópica* São Paulo: Paulinas
- HUGUET, Antonio Gago, Experiencias recientes en la evaluación del Sistema educativo mexicano. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife, promovido pelo CRUB. de 13 a 15 de dezembro de 1995
- HÜNE, Leda Miranda. *Profetas da Modernidade*. São Paulo: Sofia Editora, 1986.
- IANNE, Octavio. *A Sociedade Global*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993
- IECLB, Dep. de Educação. *Escola e Qualidade*. Mimeo, São Leopoldo: 1994
- IEL, Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia de Qualidade. Brasília: Anais: CNI, SESI, IEL, 1992
- JAPIASSU, Hilton. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- JAY, Antony. *Maquiavel e a Gerência de Empresas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- JOSGRILBERG, Rui de Souza. O que é Filosofia Cristã e Confessionalidade no Metodismo? *Revista do COGEIME* (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) ano 1, vol. 1, p. 79-88, 1992.
- JURAN, J.M. & GRZYNA, Frank M. *Controle da Qualidade*. São Paulo: Makron, McGraw-HILL, 1991.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*, Trad. de Valério Rohden e Udo Gossel. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KEIM, Ernesto Jacob. Avaliação dos Docentes da Universidade São Francisco, *Universidade a Busca da Qualidade IBRAQS*, vol. 1, n. 2 pag110-116 mar/abr 94.
- _____, *Tem saída?* São Paulo: FTD, 1990
- _____, *E Ai?* São Paulo, FTD, 1990.
- KUHN, T. S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978
- LAKATOS, Imre. *História de la Ciência y sus Reconstrucciones Racionales*. Madrid: Tecnos, 1987.
- LAUDAN, Larry et ali. Mudança Científica: modelo filosófico e pesquisa histórica. *Estudos Avançados*, vol. 7, n.19, p. 7-89, set/dez, 1993
- LAUDAN, Larry. Mudança científica: modelos filosóficos e pesquisa histórica. *Estudos Avançados* 7 (19), 1993.

- LEWIN, Roger. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOEBL, Eugen *A Humanoeconomia*. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1978
- LÓPEZ, Galo Burbano, El Sistema de Acreditacion Universitaria en Colombia. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife, promovido pelo CRUB.de 13 a 15 de dezembro de 1995
- LUTERO, Martin. *Da Liberdade Cristã*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1979.
- MARCELINO, José. *Administração e Liberdade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979
- MASETTO, Marcos T. Avaliação Institucional: Definições e Posicionamentos. *Avaliação Institucional*, n.1, p. 9-12, jan/jun, 1990.
- McPHERSON, Barry D. Quality assurance: Program and Academic Unit Evaluation and Audits in Ontário. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife, promovido pelo CRUB de 13 a 15 de dezembro de 1995.
- MEZOMO, João Catarin. *Qualidade nas instituições de ensino*. São Paulo: CEDAS, 1993.
- MINAZZI. Epistemologia , criticismo e historicidade. in, Geymonat, L. e Giorello, G. *As razões da ciência* p.267
- MORIN, Edgar. *El Método - Las ideas*. Madrid: Rd. Catedra, 1992.
- _____: *O Método II A vida da vida*. Lisboa: Europa América, 1980
- _____: Edgar. *Os Meus Demônios*. Lisboa: Europa América, 1991
- _____: Edgar. *Ecologia*
- _____: Edgar. *Cadernos World Media*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1993
- MORLES, Víctor. La experiencia internacional sobre evaluación y acreditacion superior y de postgrado: una visión panorámica. *Educacion Superior y Sociedad* vol.7 n.1 p.59-72, 1996.
- MO SUNG, Jung *Deus numa Economia sem Coração*. São Paulo: Paulinas
- NADEAU, Gilles G. Seeking Consensus on Critéria and Indicators of Quality and Excellence in Canadian Colleges and Universities - A Nacional Study. Paper apresentado na Conferencia Internacional sobre Qualidade no Educação Superior realizado na PUC/Pr promovido pela ABECANem Curitiba, de 12 a 16 de março de 1993
- NADEAU, Gilles G. *Calidad y Excelencia en Educacion Superior*. Caracas, Venezuela: Asociación Venezolana de Estudios Canadienses, 1995.
- NADEAU, Guilles G. *El uso de los indicadores de Calidad en los Institutos de Educacion Superior* Caracas: Asociacion Venezuelana de Estudios Canadienses, 1993.
- NOGARA, Frei Constâncio OFM. O que a Igreja espera da Universidade Brasileira. in *Para onde vai a Universidade Brasileira*. Fortaleza, Univ. Federal do Ceará, 1983

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade Total na Educação. in Fidalgo, Fernando Selmar (org). Controle da Qualidade Total , uma nova pedagogia do capital Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- OLIVA, Alberto(Org.), *Epistemologia: A Cientificidade Em Questão*, Campinas: Papirus, 1990.
- OLIVEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OROZCO SILVA, Luiz Enrique. Acreditacion institucional y calidad de la educacion superior. Mimeo, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia,1994.
- OROZCO SILVA, Luiz Enrique. La autoevaluacion como un processo de aprendizaje institucional. Mimeo, Universidad de Los Andes. Bogotá Colombia.
- PAIS, Abraham. *“Sutil é o Senhor...”: a ciência e a vida de Albert Einstein*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- PEREIRA, Julio Cesar R. *Epistemologia e Liberalismo - Uma introdução à filosofia de Karl Popper*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.
- PEREIRA, Regina Bochniak. (1995) Avaliação e Pesquisa: Um Mesmo Estatuto Epistemol. em Perspectiva Interdisciplinar. Comun. *Anais do I Semin. Brasil. Sobre Avaliação Instit. de Univ.* José Camilo dos Santos Filho (ed.) Campinas: UNICAMP/FE/GEPES, 1995.
- PEREIRA, Regina Bochniak. Avaliação e Pesquisa: Um mesmo Estatuto Epistemológico em Perspectiva Interdisciplinar. *Pro-Posições* vol 6, n.1[16], p.115-124, Campinas: F.E/Unicamp, março 1995.
- PINSKY, Jaime. (org). *Modo de Produção Feudal*. São Paulo: Editora Global, 1984.
- POPPER, K. R. “A ciência normal e seus perigos” in LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (Org.), *“A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*, São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1979.
- LAKATOS, I. “O Falseamento e a Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica, in: Lakatos, I. e Musgrave, A. (org.), *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento* , São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1979.
- POPPER, K.R. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- POPPER, K.R. *Conjecturas e Refutações*, Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, s/d.
- POPPER, K.R. *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie*, , citado por L. Schäfer, München, Beck, pag.443,1988.
- POPPER, K.R. *O realismo e o Objetivo da Ciência*, Lisboa: Dom Quixote, 1987
- PUCAMP. *A PUCAMP e a Construção de seu Projeto Institucional de Avaliação*. Campinas, PUCAMP, 1992.
- RADNITZKI, G. “Contemporary Philosophical Discussion as Debates Between Early Wittgensteinians and Later Wittgensteinians”, *Rev. Manuscritos*, vol.II n2, Abril -1979, p. 111, Oliva, Alberto (org.) *Epistemologia: A Cientificidade em Questão*, Campinas: Papirus,1990.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação*. Rio de Janeiro: Quality Mark. Ed., 1992
- ROCHA, Alexandre Sergio da. Cientificidade e consenso: Esboço de uma epistemologia a partir da teoria consensual da verdade de Jürgen Harbermas, in Oliva, Alberto (Org.), *Epistemolo-*

- gia: A Cientificidade Em Questão*, - Campinas, SP: Papirus, 1990.
- RORTY, Richard. *Philosophy and the mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979.
- ROSENFELD, D. *Política e liberdade em Hegel*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RUELLE, David. *Acaso e Caos*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995
- SANTA ANA, Júlio de. Confessionalidade e Educação: Uma visão ecumênica. *Revista do COGEI-ME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) Ano 1*, vol. 1, p.11-35, Piracicaba, 1992
- SANTA ANA, Júlio. Lutero e os Movimentos Sociais na Alemanha Durante o Período de 1517 a 1525. in *Caminhando (revista teológica da Igreja Metodista) - Tópico: Igreja e Sociedade* n.2. São Paulo, Imprensa Metodista, SBC, 1984
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Especificidade da Universidade: Implicações para a Avaliação Institucional. *Pro-Posições* vol 6, n.1[16], p. 9-21, F.E/Unicamp: Campinas, março 1995.
- SAVIANI, Demerval. [et al.]. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Texto aprovado na comissão de educação, cultura e desporto da Câmara dos Deputados*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
- SCHÄFER, L. *Erfahrung und Konvention*. Stuttgart-Bat: Canastatt, Frommann-Holzboog, 1974.
- SCHÄFER, L. *Karl Popper*. München: Beck, 1988
- SCHWARTZMAN, Simon. Como a Universidade Brasileira está se pensando? in *Para onde vai a Universidade Brasileira*. Fortaleza, Univ. Federal do Ceará, 1983
- SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Possibilidades de Contribuição da Análise Institucional à Avaliação e Gestão de Instituições Educativas. *Ensaio: Aval. e políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro, vol.3, n. 7, p. 133-142, abr./jun, 1995.
- SENARCLENS, J. de. *Herdeiros da Reforma*. São Paulo: ASTE (Associação dos Seminários Evangélicos), 1970.
- SGUISSARDI, V. (1994) Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. Comunicação. 17ª Reunião da ANPED.GT de Políticas de Ensino Superior, 23-27/10/ 94, Caxambú
- SILVA, Rinalva Cassiano. Qualidade Total: uma questão educacional em instituições confessionais. in *Revista do COGEI-ME*, Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, Piracicaba, ano 3 n.4, p.47-56,1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOUZA JUNIOR, Homindo Pereira. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade, in *Controle da Qualidade Total*, Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- SPENER, Phillip Jacob. *Mudança para o Futuro, Pia Desidéria*. Curitiba: Editora Encontro/IEPG, 1996.

- STEIN, Ernildo J. *Racionalidade e Existência*. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- STENGERS, I. *Quem Tem Medo da Ciência?* São Paulo: Siciliano, 1993.
- STRECK, Danilo. *Correntes Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes/Celadec, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976.
- TRAMONTIN, Raulino. *As Universidades Comunitárias*. São Paulo: Loyola, 1988
- TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Qualidade e avaliação institucionai em Instituições de Ensino Superior*. Mimeo, s.d..
- UNE, União Nacional dos Estudantes. *Subsídios para a Campanha "O Provão não Prova Nada. Queremos Avaliação de Verdade"*. Brasília: Mimeo, 1996.
- USF, Universidade São Francisco. *Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco*. Bragança Paulista: 1991
- USF, Universidade São Francisco. *Relatório da Avaliação dos Docentes de 1994*. Bragança Paulista: Mimeo: 1994
- USF, Universidade São Francisco. *Relatório da Avaliação dos Docentes de 1995*. Bragança Paulista: Mimeo: 1995
- VEGA, Roberto Ismael. *Evaluación Universitaria: Premissas y modelo global*. NUPEAU (Núcleo de pesquisas e estudos em administração universitária) UFSC, Florianópolis, Imprensa Universitária, s/d
- VROEIJENSTIJN, A. I. *Improvement and Accountability: Navigating between Scilla and Charibdis. - Guide for External Quality Assessment in Higher Education*..London, Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1995.
- VROEIJENSTIJN, A. I. *Melhoria e Responsabilização: Navegando entre Cila e Caribdis*. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 1996.
- VROEIJENSTIJN, Ton I. *O modelo Holandês: Sem ser Panacéia, é um Exemplo Interessante- Experiências em Avaliação Externa de Qualidade nos Países Baixos*. Paper apresentado no Simpósio Internacional de Avaliação realizado em Recife de 13 a 15 de dezembro de 1995, promovido pelo CRUB.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. et alii *A Prática Docente na Universidade* in Arlete D'Antola. (org.) São Paulo: EPU, 1992.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1967.
- WESTHELLE, Vitor. Outros Saberes: Teologia e Ciência na Modernidade. *Estudos Teológicos*, n.3, ano.35, Escola Superior de Teologia- IECLB, São Leopoldo: 1995.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A Avaliação Universitária: Utopia ou requisito da modernidade. *Revista Educacion Superior y Sociedad*. (Caracas Venezuela), CRESALC/UNESCO vol.5, n.1 y 2, 71-85, 1994.
- ZAMORA, José A. *Adorno versus Habermas* . Bragança Paulista, EDUSF, 1986



Superior Tribunal de Justiça - Biblioteca



STJ00055755