Autonomia e avaliação

José Dias Sobrinho*

Unicamp, Brasil

*Professor titular da Unicamp, atualmente aposentado, colaborador voluntário. Editor da Revista "Avaliação", autor de diversos trabalhos sobre avaliação da Educação Superior. Correo electrónico: jdias@obelix.unicamp.br

Ao tratar da educação superior é preciso levar em conta a historicidade, a polissemia, a complexidade e o hibridismo das diferentes lógicas que a constituem. Não tem ela um sentido único e fixado. Ao contrário, vai se constituindo dinamicamente e construindo redes de significações complexas, ambíguas e contraditórias. Trata-se de uma construção histórica e social e, desta forma, se produz no centro das contradições e dos jogos de força da sociedade, da economia, da política.

Tendo por principais referentes o conhecimento e a formação, em seus múltiplos sentidos, a educação superior não é, especialmente nestas últimas décadas, nem um sistema coerente em nível de uma nação qualquer que seja, nem muito menos é uma totalidade sem contradições. Os avanços acelerados e alargados dos conhecimentos e técnicas, a potenciação das comunicações, o agravamento dos problemas em todos os continentes e a complexificação das relações sociais afetam agudamente a educação superior, tanto em suas relações com o poder, quanto em seu cotidiano.

As demandas externas —sociais, políticas, econômicas, científicas, éticas etc— são vividas de modo complexo no cotidiano das instituições educativas, cada vez mais intensamente feito de processos de diferenciação e de convergências. Até algumas décadas atrás, os conceitos de educação superior eram mais coesos. Habermas, numa conferência em Lisboa, em 1987, fala das funções múltiplas e convergentes que "*são assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa diluise assim na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que, todos juntos, fazendo de uma ou outra forma trabalho científico, preenchem, não uma função, mas um feixe de funções convergentes.*" (Habermas, 1987:8). Em outras palavras, ainda que admitindo a diversidade, certamente menor que hoje, era possível afirmar as convergências. O que Habermas queria destacar é que as instituições de educação superior, especialmente as universitárias, são plurais e diferenciadas em suas formas, mas, para além de todas as contradições, a divisão de trabalhos e a multiplicidade funcional que estabelecem são minimamente articuladas umas com as outras, de modo a ser possível falar de uma convergência dos fins: o trabalho com o conhecimento e com a formação.

Ainda que as instituições educativas não sejam o único *locus* da produção de conhecimentos, e cada vez o são menos, embora certamente continuem sendo o espaço privilegiado para tal, mesmo assim é adequado falar de um alargamento de seu campo de possibilidades, dado seu poder de renovação e de reinstitucionalização, e graças à sua capacidade de reinventar novas funções em razão da ampliação das demandas. Diz Schelsky: "*O que há de único na história institucional da universidade moderna é o fato de neste caso a diferenciação de funções se processar dentro da mesma instituição, e assim não se verificarem praticamente perdas funcionais devido à entrega de tarefas a outras organizações. Pelo contrário, pode até falar-se de um enriquecimento funcional, ou pelo menos de um aumento da importância e de um alargamento do âmbito das funções da universidade na sua evolução ao longo dos últimos cem anos.*" (Apud Habermas, 1987:8).

Esta noção não propriamente unitária, mas relativamente mais coesa, mesmo que cheia de contradições como é próprio dos fenômenos sociais, tende agora a incorporar uma multiplicidade muito mais ampla de formas. Nas últimas décadas, especialmente depois de 1980, uma onda de reformas da educação, sobretudo a de nível superior, como parte de um campo mais alargado de transformações, se espalha por toda parte, introduzindo basicamente a lógica e as práticas de mercado. O discurso da "crise educacional" insuflou as propostas reformistas dos governos, que passaram a aceitar ou até mesmo a estimular as noções do "quase-mercado" educacional.

Em razão de um propalado distanciamento da educação relativamente às novas necessidades da economia, sobretudo do setor industrial, e em face de uma suposta ineficiência dos serviços públicos, os governos enfatizaram, nas mudanças, a função econômica da educação. As relações e lógicas do mercado dariam maior racionalidade e eficiência à gestão das empresas de educação, orientando inclusive as medidas relativas à administração, à admissão de alunos e professores, financiamento e captação de recursos, responsabilização e prestação de contas. Nesse quadro, a avaliação e a autonomia adquirem centralidade, porém assumindo os significados e objetivos que lhes confere a racionalidade mercadológica.

A importância da educação superior ganha atualmente uma enorme dimensão em função do valor atribuído ao conhecimento como força produtiva. Já em 1962, Friedman sustentava em seu livro *Capitalismo e Liberdade* o valor econômico conferido ao estudante formado para o aumento da produtividade econômica. Ao mesmo tempo, reforçava a ideologia do sucesso individual: o indivíduo bem sucedido obtém sua recompensa na economia de mercado, isto é, "um retorno sobre seu investimento inicial" (Friedman, 1962: 100). Assim, lá em 1962, Friedman estabelecia como referente de qualidade o mercado e fixava o valor econômico como critério do valor da educação.

Nos últimos anos, relações de tipo novo entre Estado e educação superior vêm se estabelecendo e trazem ao centro dos debates as urgências do mundo econômico e novos códigos morais. Liberdade individual, sucesso individual, desempenho, resultados, empreendedorismo empresarial, livre escolha, qualidade, autonomia, eficiência, produtividade, lucro são expressões cada vez mais incorporadas à educação segundo os sentidos que lhes dão o mercado e o "quase-mercado".

As instituições educativas perdem em grande parte o seu sentido de "instituições" e tendem a ser "organizações". Assim enfraquecem enormemente seu caráter de mediação entre o indivíduo e a sociedade global, isto é, sua capacidade de contribuir qualificadamente para a constituição do sujeito social. Em outras palavras, perdendo em grande parte seu sentido de instituição, elas renunciam à construção da personalidade e da sociabilidade, ou seja, à construção de sujeitos autônomos.

Uma instituição tem como referências os acordos que uma sociedade e seus distintos grupos constroem em torno de valores comuns. Essa tendência a substituir "instituição" por "empresa", que expressa a desnacionalização e a privatização da educação, já havia sido formulada por Friedman, em 1962: "Os serviços educativos podem ser prestados por empresas privadas que funcionam para produzir lucro ou por instituições não lucrativas" (Friedman, 1962: 89), dizia ele, estabelecendo bases para as reformas que posteriormente se produziram, em que as funções do Estado se restringiam a proteger os mercados e assegurar os contratos interpessoais livres e voluntários.

A rendição simples da educação ao mercado é uma abdicação dos sentidos democrático-republicanos e de cidadania que fundam as instituições sociais, dentre elas, privilegiadamente, a instituição educativa. A igualdade democrático-republicana assegura a todos o direito ao acesso ao saber e é próprio da cidadania o direito e o dever de todos se integrarem construtivamente a uma sociedade regida por leis e orientadas por projetos democráticos. A ser assim, dialeticamente, a instituição educativa se integra à vida democrático-republicana e a República há de ser o garante da existência da instituição pública de qualidade.

A educação superior não tem como tarefa simplesmente a instrução e a capacitação profissional voltadas aos interesses econômicos, mas, também e de modo irrecusável, o fortalecimento da cidadania, a elevação da dimensão espiritual, cultural, afetiva, integradora, ou seja, a construção e o desenvolvimento da dimensão psico-social e ética do sujeito social e da humanidade.

Nesse sentido, é importante insistir na *re-institucionalização* da educação superior, ou seja, na recuperação do sentido de instituição social, não simplesmente na sua re-organização. As instituições de educação superior inegavelmente têm um enraizamento no "mundo da vida", para utilizar uma expressão de Habermas. Mas, além da capacitação para a gestão e o desenvolvimento da vida prática e cotidiana, elas devem contribuir para a formação intelectual autônoma, para a leitura crítica da história e a formação da consciência do papel das ciências. Os conhecimentos, sendo produção social, têm sentido político e ideológico, e têm grande valor formativo, pois sua construção e as relações que instauram são também processos de socialização e, portanto, de emancipação. Tratar da autonomia e da emancipação necessariamente é também tratar da questão dos sentidos, pois estes são o suporte de toda cultura e de todo processo civilizatório e educacional.

Entretanto, o discurso e as práticas políticas e mesmo pedagógicas sobre a educação superior muito pouco têm levado em conta a reflexão sobre os sentidos fundamentais. Afetada pela economização da sociedade e conseqüentemente pela função profissionalista e um certo ativismo instrumental, a educação superior tem se voltado muito mais ao desenvolvimento de competências profissionais e

operacionais para a satisfação das necessidades pragmáticas da vida, que ao questionamento e à formação de idéias que contribuam para a emancipação dos sujeitos e das sociedades.

Uma educação para a autonomia não pode se omitir diante das urgências da vida, especialmente considerando-se as novas exigências profissionais e as demandas de todo tipo que hoje surgem. Mas, a autonomia e a emancipação humanas requerem uma reflexão que ponha em questão os significados ético-políticos da formação, que é, esta sim, a finalidade essencial de toda educação.

Reduzir a formação a meio para a obtenção de maior eficiência, lucro, produtividade-quantificáveis e classificáveis objetivamente - é ceder à lógica das organizações ou empresas mercantis e negar o caráter essencialmente social e relacional dos processos educativos e a função pública das instituições de educação relativamente ao desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos sujeitos sociais.

A tecnificação da educação e o produtivismo e o objetivismo elevados a categorias centrais de sua avaliação contribuem fortemente para reduzir a autonomia dos indivíduos e das instituições. E como afirmam Edgar Morin e Anne Brigitte Kern, a dominância da "razão tecnológica e o triunfo da ação instrumental" geram um terrível efeito: "tecnificação e economização da vida parecem não precisar da participação consciente dos indivíduos concretos" (1993: 66).

Re-institucionalizar e não simplesmente reorganizar a educação superior requer sem dúvida o respeito à autonomia privada – essa modalidade de liberdade assegurada pelo direito moderno, que permite, segundo Habermas afirma em seu recentíssimo texto (outubro de 2003), que cada indivíduo aja a sua maneira no interior das fronteiras traçadas pela lei. Mas a *re-institucionalização* também exige que se recupere a autonomia cívica, isto, é como nas democracias antigas, o "direito de participar nos processos de formação comum da vontade política" (Habermas, 2003: 41). Isto porque "a instituição do processo democrático tem por objetivo garantir duas coisas ao mesmo tempo: a participação política dos cidadãos, e a proteção jurídica da esfera privada" (Habermas, 2003: 41). Nessa formulação, há dois conceitos interdependentes: autonomia privada não pode existir sem autonomia pública e viceversa. Os direitos fundamentais e inalienáveis, que asseguram a igualdade perante a lei, estão imbricados à autonomia dos cidadãos, inscrita na auto-organização de um comunidade, numa relação de mútua implicação: o cidadão só pode exercitar sua cidadania pública graças à autonomia privada, e esta só se desenvolve à medida que é exercida a autonomia pública.

A educação liberal prioriza a autonomia e os direitos privados, mas é necessário recuperar seu papel político na formação da cidadania e da autonomia pública – a que também deve corresponder o imperativo ético do resgate da responsabilidade pública e social das instituições educativas.

Re-institucionalizar – e não simplesmente reorganizar - a educação superior requer, portanto, a superação dos conceitos utilitaristas do conhecimento e da qualidade em educação. Além de reconhecer o conhecimento e a formação especializada como poderosas forças produtivas, é preciso recuperar os seus sentidos mais fortes de capital ético-político. Como tais, não devem ser reduzidos simplesmente a uma noção técnica e neutra. Ao contrário, estando integrados a um complexo sistema sócio-ideológico, e portanto educativos, afirmam e negam valores, atitudes, comportamentos, visões de mundo, não apenas relativamente à ciência, às técnicas e artes, mas à vida em geral.

É um enorme reducionismo definir a qualidade em educação por resultados ou produtos medidos por instrumentos padronizados de verificação e controle. Todas as finalidades, dimensões, funções e processos educativos devem ser compreendidos em suas relações com a crítica e a construção dos processos de emancipação e autonomia dos indivíduos e das sociedades, portanto da cidadania e de novas competências técnicas e éticas. Qualidade em educação deve incorporar valores técnico-científicos, culturais, ético-políticos, ou seja, os valores que constituem a complexidade da existência humana.

Nessa perspectiva, a avaliação não pode se colocar propriamente como um contraponto da autonomia, no sentido de sua eventual negação ou limitação, mas sim como afirmação da autonomia. Por sua vez, a autonomia deve ser vista como condição essencial para o exercício democrático da avaliação inscrito num sistema de comunicação. Assim, a avaliação também será um processo social de formação, pois implica educadores e educan-

dos, avaliadores e avaliados, na mesma situação social carregada de grande densidade pedagógica.

Autonomia, como uma irrecusável condição de possibilidades de uma educação crítica e criativa, e avaliação como um processo internalizado no conjunto de processos formativos se complementam mutuamente. Isso só é possível se a educação for entendida como um processo temporal alargado e se sua avaliação levar em conta múltiplos referentes.

Já que a avaliação é um processo social de comunicação, que necessariamente envolve juízos, testemunhos e representações, para que se exerça em plenitude precisa estar fundada na autonomia. Por sua vez, o livre exercício da avaliação fortalece a autonomia, tanto em termos institucionais quanto dos indivíduos que participam do processo.

Os efeitos da avaliação não se produzem apenas no final ou após um determinado ciclo. Talvez os seus principais efeitos sejam aqueles que se vão construindo à medida que os processos se desenvolvem, de modo continuado, na forma de transformação dos atores e da própria instituição. Assim sendo, processos e produtos estão interligados e só adquirem sentido mais completo quando interpretados como fazendo parte de uma mesma dinâmica.

Produtos ou resultados, em geral quantidades apresentadas como representação da qualidade, não são entidades auto-suficientes, nem podem ser compreendidos fazendo-se abstração dos processos que os engendraram. Tampouco os problemas detectados podem ser compreendidos sem a compreensão de suas causalidades, e pouco sentido fazem sem uma reflexão sobre as possibilidades e potencialidades de superação.

Indivíduos e instituições estão sempre em construção e o que demonstram num determinado momento resulta de um processo histórico e temporal. Como diz Barbier, *"embora o estado final das capacidades, apresentado por um indivíduo no fim de uma atividade de formação, constitua a resultante desta atividade, para falarmos com rigor, ele não constitui o seu produto específico; este é, exatamente, constituído pela diferença entre o estado inicial e o estado final"* (1990, 178).

A educação opera com uma temporalidade de longo prazo, durante o qual vai construindo significados nem sempre facilmente perceptíveis. Muitos desses significados não podem ser quantificados. Suas transformações e situações nem sempre se apresentam previsíveis. Seus objetivos são objeto de múltiplas interpretações e disputas.

Uma instituição educativa se constrói no cotidiano, por processos relacionais de uma comunidade aberta, constituída de diferentes grupos, culturas plurais e interesses distintos. Por isso, mais importante que a mensuração de rendimentos, verificação de desempenhos e comparação de produtos de indivíduos, grupos e instituições, é interrogar sobre os significados e o valor (científico, social, ético etc) das idéias e projetos e dos processos que eles induzem. Mais que determinar a posição relativa de indivíduos, grupos e instituições, com todos os efeitos econômicos e políticos que isso acarreta, cumpre avaliar os significados da formação, as políticas e impactos das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o cumprimento da responsabilidade social, o sentido público das estruturas, relações e atividades educativas.

Cabe, portanto, fazer algumas distinções entre controle e avaliação, conceitos que de algum modo se misturam com a questão da autonomia e da regulação.

A avaliação é uma fundação de valores, diz R. Barthes (1975: 88). Portanto, é um empreendimento filosófico, que se põe de modo radical a questão dos sentidos dos atos e dos fins. Por isso, é preciso insistir na idéia da interrogação radical sobre os significados da formação. Nessa perspectiva, enquanto fundação de valores e atitude filosófica, a avaliação é essencialmente qualitativa e subjetiva; interpreta e valora os fenômenos tomados como objeto. Mas, ela também é objetiva e quantitativa; utiliza-se de instrumentos e técnicas próprios dos trabalhos científicos para fins de análises explicativas dos dados selecionados. Esta forma objetiva e quantitativa corresponderia à necessidade de facilitar e tornar confiável a informação e a prestação de contas ao público.

São dois paradigmas complementares e imbricados no mesmo fenômeno e que fundamentam, conforme a ênfase em cada caso, a avaliação e o controle. Por serem constituintes de um mesmo fenômeno, não podem ganhar existência separada e exclusivista. Controle, sem questionamento,

reflexão, trabalho com as significações, é simplesmente medida, verificação, busca de conformidade, atitude burocrática. Avaliação, sem os procedimentos de controle, mensurações, índices formais e toda uma série de características objetivas, careceria de traços básicos para a reflexão, a produção de sentidos, em termos filosóficos, e a elaboração e execução de projetos e programas, em termos operacionais e regulatórios.

O controle é uma prática de verificação e comparação com o objetivo de estabelecer os graus de conformidade entre o realizado e um modelo ideal ou uma norma prévia e exteriormente estabelecida. Pela necessidade de comparação, precisa operar com as técnicas de medida e com a perspectiva da objetividade. Os dados e valores quantitativos são homogeneizados, para efeito de comparações. Quando ao controle são atribuídos os sentidos e funções totais da avaliação, seus instrumentos acabam sendo tomados como se fossem o próprio objetivo do fenômeno verificado: uma prova se identifica com o objetivo do ensino, um indicador econômico é tomado como o objetivo da economia, um produto representa todo um fenômeno.

A norma que serve de referência lógica externa para aquilo que deve ser cumprido acaba adquirindo um sentido normativo também do ponto de vista moral: o correto, o compatível, o coerente, o constante, o verdadeiro do ponto de vista lógico, adquire padrão moral do bom e desejável, como se o bem fosse necessariamente a conformidade a uma norma anterior e exterior, válida em si mesma, estabelecida sem reflexão e discussão por parte daqueles que devem cumpri-la.

O controle exclusivo, ele sim, se transforma em contraponto da autonomia e obstáculo à construção do sujeito emancipado. Impõe o cumprimento de normas e a conformidade a padrões e gabaritos produzidos por outrem, sem a implicação dos sujeitos. O controle tem assumido o lugar e as funções da avaliação constituindo-se, como tecnologia de poder, de fiscalização ou até mesmo intervenção sobre os indivíduos, as instituições e o sistema. Por isso tem sido um dos mais evidentes traços da avaliação implementada pelo "Estado Avaliador", nos países industrialmente desenvolvidos, desde 1980.

Como controle social, essa tecnologia legitima saberes e privilégios para uns e os subtrai ou diminui de outros. Assim como assegura direitos e poderes a uns, a avaliação realizada como seleção social também pode justificar reprovações no âmbito escolar, demissões no mundo do trabalho, cortes de financiamentos e outros tipos de apoio a programas e projetos, sanções e controles no campo comportamental e social e uma série de outras restrições.

O caráter de responsabilização está de tal forma associado às avaliações promovidas pelos governos neoliberais que a *accountability* se tornou sua marca dominante. Uma importante transformação semântica aí se verifica: a responsabilidade pública concernente aos compromissos sociais se reduz à prestação de contas a respeito de desempenhos e eficiências de indivíduos e instituições, como atendimento de interesses dos clientes da educação.

O principal objetivo dessa tecnologia de controle é a regulação do local, ou seja, de cada escola, em submissão ao global, isto é, ao sistema híbrido constituído pelo governo e pelo mercado. Essa fórmula produz também uma mudança de sentidos da autonomia: a autonomia se amplia em relação aos processos, mas, ao mesmo tempo, essa autonomia se restringe ou até mesmo é suprimida no que diz respeito ao rígido controle dos resultados.

A liberdade referida aos fins, isto é, a produção de conhecimentos e a formação, valor indescartável das instituições universitárias desde sempre, agora se restringe e se desloca para liberdade de organização e de gestão dos meios e processos, para efeito de maior eficiência e produtividade. Os meios são flexibilizados, enquanto os produtos e resultados passam a ser rigidamente controlados e homogeneizados para efeito de comparações e classificações. Assim, a instituição educativa tem enfraquecida sua prerrogativa de definir e realizar a sua missão, definir suas prioridades na pesquisa e os seus valores na formação. Mais livre em seus aspectos organizacionais e funcionais, ela tem que se tornar mais eficiente para cumprir e ser aquilo que ela mesma já não tem o direito de escolher ser e fazer.

As prioridades e os valores são determinados não por ela, mas sim pelo mercado, pelas agências financiadoras, pelo governo, pela competitividade internacional. O controle, quando hipertrofiado e dissociado da avaliação, isto é, quando adquire sentido em si mesmo, inibe qualquer reflexão sobre os significados dos fenômenos, e por isso é instru-

mento de diminuição ou até mesmo de negação da autonomia.

Já a avaliação, como afirmam J. Ardoino e G. Berger (1989: 15), consiste numa interrogação sobre os valores morais, estéticos, filosóficos, políticos, existenciais etc. Muito mais que a verificação da coerência, da conformidade e da conservação do pré-estabelecido, que é o principal objetivo do controle, a avaliação se refere às significações de uma dada realidade vivida.

Os sentidos não estão dados previamente, mas vão se construindo ao longo dos processos de avaliação. Enquanto o controle hipertrófico pratica o fechamento, isto é, a explicação *a posteriori* tendo como gabarito único um padrão anterior, a avaliação trabalha com múltiplas referências e estende redes de relações entre dimensões e aspectos distintos da mesma realidade. É, pois, um processo sempre inacabado e aberto a novas significações e todo tipo de questionamentos.

Um rápido exemplo pode ilustrar essa importante distinção. Na perspectiva do controle, voltada a realidades arbitrariamente fatiadas, compartimentadas, verificam-se os desempenhos dos estudantes, por exemplo, comparandose o que conseguiram demonstrar com aquilo que a norma prescrevia. Na perspectiva da avaliação, abremse muitas possibilidades a partir da admissão da complexidade da realidade humana e dos fenômenos sociais: por exemplo, pôr em questão o valor social e formativo do ensino e da aprendizagem, seus impactos econômicos, políticos, científicos e culturais, seu valor para o fortalecimento da cidadania e da consciência da nacionalidade, sua vinculação com a pesquisa, as relações com as ciências e assim por diante.

Mas, deve ficar claro que o controle, devidamente dimensionado, é muito importante para a avaliação em seu sentido pleno. Por exemplo, lá onde o controle estabelece a distância entre o padrão externo e anterior, no ensino, por exemplo, a avaliação se utilizará desses dados para interrogar sobre as causalidades dos problemas e as potencialidades de superação, sobre os significados desse ensino e sua adequação a projetos institucionais e nacionais, sobre sua vinculação a filosofias educativas, sobre o valor e a razão de ser do que é avaliado e assim por diante.

Uma vez mais é importante afirmar que essa distinção não é meramente técnica, de escolha de instrumentos ou de métodos, mas é fundamentalmente uma diferença paradigmática e, então, de visões de mundo. Controle e avaliação não constituem uma oposição simples e irreconciliável, em que a opção por um pólo significaria a negação do outro. Ainda que conceitualmente distintos e servindo a propósitos diferentes, controle e avaliação mantêm entre si uma relação de imbricação e interdependência. "A opção pela avaliação como controle (medida, balanço, o sentido dado, classificação, seleção, regulação etc.) ou como promoção de possibilidades (emancipação, melhora, formação, interpretação e produção de sentidos, construção, dinamização etc.) resulta de distintas concepções de mundo, que concorrem entre si, mas não se excluem e até mesmo se completam." (Dias Sobrinho, 2003: 150). Esta mesma lógica de distinção e articulação serve às questões da regulação e da autonomia.

O controle, enquanto procedimento isolado e exclusivo, não questiona as significações e nem se põe a questão dos valores; pretende averiguar a conformidade ou não a um sentido já dado e que não precisa ser questionado. Mono-referencial, prioriza técnicas, índices e instrumentos de medida e quantificação, de modo que os dados analisados sejam homogeneizados e, assim, comparados e explicados sem interferências subjetivas e sem questionamentos. É útil para as necessidades de análise e medida de aspectos objetivos e docimológicos, porém é insuficiente quando se trata de realidade complexa e de questionamentos a respeito de sentidos e valores heterogêneos e multirreferenciais.

A avaliação é basicamente uma interrogação sobre os sentidos; estes não estão dados antecipadamente, vão sendo construídos ao longo dos processos de relações interpessoais. Incorpora em suas práticas a participação e a negociação, valorizando os processos de comunicação, os sentidos ocultos e não ditos, as dinâmicas das mudanças, inovações e desenvolvimentos.

Enquanto o controle privilegia os índices formais, a homogeneidade e a explicação, a avaliação prioriza a produção de sentidos no interior mesmo da evolução das dinâmicas de comunicação. Portanto, incorpora como valor a negociação, a

heterogeneidade, a implicação, as múltiplas referências e as contradições.

Constituídos por lógicas distintas e interdependentes, controle e avaliação devem ser entendidos não por uma teoria de oposição simples, porém da contradição, da complexidade e da mútua implicação. Assim se poderá compreender não só quais são os objetos, métodos e objetivos prioritários, mas também as funções e os limites de um e de outra.

Se o objetivo é simplesmente medir conhecimentos que os estudantes podem demonstrar, em vista de um padrão pré-definido, então são os dados de verificação de desempenhos que constituem destacadamente a matéria de partida, os instrumentos técnicos e objetivos que predominam nas metodologias, a adequação à norma ou a um padrão é o efeito que será privilegiado. Entretanto, não se pode medir, homogeneizar e comparar aqueles sentidos das aprendizagens e da formação que ultrapassam largamente as dimensões objetivas do conhecimento e têm a ver com os sistemas de valor e a complexidade dos sujeitos.

Neste sentido, embora útil como recurso de análise, o controle exclusivo e restrito, desligado de processos de interpretação e implicação mais amplos, é um instrumento conservador. Opera com sentidos já-dados e estáticos, objetos fatiados e a correspondência entre normas e produtos definidos externamente. Desta forma, contribui para reforçar a heteronomia. Se seus instrumentos não questionam o valor e o sentido dos fenômenos focalizados, por exemplo os currículos, as práticas pedagógicas, as aprendizagens, a razão de ser de uma instituição, acabam também não provocando reflexões, não produzindo novos sentidos, não estimulando a participação e não contribuindo para a construção de uma comunidade educativa autônoma.

Por outro lado, se o objetivo é pôr em questão os significados sociais, políticos, filosóficos, enfim, complexamente humanos dos conhecimentos, da formação e das relações da instituição educativa com a sociedade, é preciso ir além da medida e do controle. Quando emergem as interrogações e as negociações sobre os sentidos da complexidade, então surgem as questões de valor, que constitui o núcleo essencial da avaliação. Onde não há reflexão, questionamento e negociações sobre os sentidos e os valores, não há avaliação em sentido pleno.

Ao se referir à educação, portanto à elevação da condição humana e à construção da sociedade, a avaliação há de ser democrática. Deve ser uma prática coletiva, amplamente participativa e plural, inserida nos processos de construção da comunidade educativa, a envolver como co-responsáveis todos os sujeitos da educação. Neste sentido, a avaliação se assume como processo de construção dos sujeitos sociais, outra maneira de dizer que contribui para a construção da autonomia.

Bibliografía

Ardoino, Jacques y Guy berger, *D'Une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Andsha-Matrice, París, 1989.

Barbier, Jean-Marie, *A avaliação em formação*, Afrontamento, Porto, 1990.

Barthes, Roland, *Écrivains de toujours*, Seuil, París, 1975.

Dias Sobrinho, José, *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*, Cortez Editora, São Paulo, 2003.

Habermas, Jürgen, "A idéia da universidade: processos de aprendizagem", en *Revista de Educação*, vol. II, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1987.

—., "Au-delà du libéralisme et du républicanisme, la démocratie délibérante", en *Raison Publique* – Délibération et gouvernance: l'illusion démocratique?, no. 1, Bayard, París, 2003.

Morin, Edgar y Anne B. Kern, *Terra-Pátria*, Instituto Piaget, Lisboa, 1993.