

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LEONARDO DA SILVA CEZARINI**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:  
UMA OPÇÃO “ENGAJADA” SEGUNDO A FILOSOFIA DE SLAVOJ ZIZEK**

**SÃO LEOPOLDO**

**2019**

LEONARDO DA SILVA CEZARINI

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:  
UMA OPÇÃO “ENGAJADA” SEGUNDO A FILOSOFIA DE SLAVOJ ZIZEK**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2019

C425a Cezarini, Leonardo da Silva

Avaliação institucional : uma opção “engajada” segundo a filosofia de Slavoj Zizek / por Leonardo da Silva Cezarini. – 2019.

162 f. : 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.

1. Avaliação institucional. 2. Justiça. 3. Qualidade.  
4. Dialética. 5. Participação. I. Título.

CDU 378

LEONARDO DA SILVA CEZARINI

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:**

**Uma opção “engajada” segundo a filosofia de Slavoj Zizek**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 11/07/2019

BANCA EXAMINADORA

---

Danilo Romeu Streck (Orientador) – Unisinos

---

Clarice Monteiro Escott – IFRS

---

Telmo Adams – Unisinos

---

Berenice Corsetti – Unisinos

---

Letícia Martins de Martins – IFRS

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que na minha fé me oferece o amor divino.

A minha esposa por sua compreensão.

Aos meus orientadores, por sua amizade, sabedoria, acompanhamento e conhecimento.

Aos muitos amigos com palavras de amizade.

Aos amigos de trabalho, sindicato e pastorais por seu apoio.

## RESUMO

Os sistemas de ensino no mundo todo fazem frente a um duplo processo na sociedade globalizada: responder aos anseios locais e às pressões de nível global. A garantia da “qualidade” – termo por si complexo – deve responder a estas aspirações e, até mesmo, tratar de suas peculiaridades que podem vir a ser contraditórias. Neste sentido, é que a Avaliação Institucional da Educação torna-se um requisito essencial para todos os sistemas de ensino. Entretanto, uma Avaliação Institucional desprovida de uma filosofia de análise que fundamente tanto “como se avalia” e “porque” se avalia pode vir a moldar uma educação que se resume a responder apenas a pressões mercadológicas e limitar o contexto educacional. Através da análise da Avaliação Institucional, por meio da metodologia crítica, é que o presente trabalho objetiva fundamentar com uma filosofia – dialética negativa de Slavoj Žižek – uma Avaliação Institucional que seja justa e produza justiça. Para este intuito foram realizadas pesquisas por meio de entrevistas semiestruturadas que forneceram dados que foram, posteriormente, analisados por meio da metodologia da Teoria Crítica. A opção por esta metodologia foi feita por fornecer subsídios para a identificação de contradições entre uma avaliação plural e realmente justa com uma avaliação institucional que tão somente cumpra exigências de lei. O estudo do campo empírico via Teoria Crítica demonstrou contradições entre uma avaliação inteiramente abrangente e plural com as concepções dos sujeitos entrevistados que demonstraram necessidades de mudança para maior clareza na avaliação bem como uma grande preocupação com o meio mercadológico – sendo este último de grande influência. Diante disto, optou-se pela proposta de aprimoramento por meio da chamada dialética negativa proposta por Slavoj Žižek. A alternativa por este autor foi feita por dois motivos principais: em primeiro lugar seu pensamento é voltado para o mundo contemporâneo – sua produção ainda continua sendo feita – e sua filosofia permite que todas as opiniões de mundo sejam valorizadas e, ao mesmo tempo, permita que cada sujeito possa se “engajar” em sua verdade. Desta maneira, permite que o processo avaliativo mencionado possa fundamentar uma avaliação justa e que produza justiça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Institucional. Justiça. Qualidade. Dialética. Participação

## ABSTRACT

Education systems around the world face a twofold process in a globalized society: responding to local yearnings and global pressures. The guarantee of "quality" - a complex term in itself - must respond to these aspirations and even address their contradictory peculiarities. In this sense, it is that the Institutional Assessment of Education becomes an essential requirement for all education systems. However, an Institutional Appraisal devoid of a philosophy of analysis that underlies both "how it evaluates" and "why it is evaluated" may eventually shape an education that can only respond to market pressures and limit the educational context. Through the analysis of Institutional Evaluation, through the critical methodology, it is that the present work aims to base on a philosophy - negative dialectic of Slavoj Zizek - an Institutional Evaluation that is fair and produces justice. To this end, research was conducted through semi-structured interviews that provided data that were subsequently analyzed using the Critical Theory methodology. The choice for this methodology was to provide support for identifying contradictions between a plural and really fair assessment with an institutional assessment that only meets the requirements of law. The study of the empirical field via Critical Theory demonstrated contradictions between an entirely comprehensive and plural assessment with the conceptions of the interviewed subjects who demonstrated the need for change for greater clarity in the assessment as well as a great concern with the marketing environment - the latter being of great influence. Given this, we opted for the improvement proposal through the so-called negative dialectic proposed by Slavoj Zizek. The alternative for this author was for two main reasons: firstly, his thinking is directed to the contemporary world - his production is still being made - and his philosophy allows all world opinions to be valued and, at the same time, allow that each subject can "engage" in her truth. In this way, it allows the mentioned evaluation process to be able to justify a fair evaluation that produces justice.

**KEYWORDS:** Institutional Evaluation. Justice. Quality. Dialectic. Participation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO:</b> .....	<b>9</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA</b> .....	<b>17</b>
2.1 O tema da Avaliação Institucional e a filosofia dialética negativa de Slavoj Zizek.....	17
<b>3 DIALÉTICA NEGATIVA DE SLAVOJ ZIZEK</b> .....	<b>38</b>
3.1 Um olhar sobre Slavoj Zizek.....	38
3.2 Dialética negativa (I).....	40
3.3 Dialética negativa e o “círculo” hegeliano (II) .....	46
3.4 Dialética Negativa: negação da negação (III).....	52
3.5 Dialética Negativa: o sujeito na negatividade (III) .....	54
3.6 Dialética Negativa: a infraestrutura, a superestrutura e a ideologia (IV).....	57
3.7 Dialética negativa (conclusão) .....	70
<b>4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO BRASIL E O IFRS</b> .....	<b>75</b>
4.1 Avaliação Institucional: Externa e Interna .....	82
4.2 Qualidade e Identidade.....	89
4.3 Avaliação Institucional: Ideologia, influência e <i>Práxis</i> .....	100
<b>5 A TEORIA NA PRÁTICA: OS DADOS EMPÍRICOS</b> .....	<b>111</b>
5.1 Discentes .....	112
5.2 Técnicos Administrativos em Educação .....	120
5.3 Docentes .....	129
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>155</b>



## 1 INTRODUÇÃO:

No começo do livro *O Sujeito Incômodo* (ZIZEK, 2016), o filósofo Slavoj Zizek instiga ao leitor ao afirmar uma presença de algo subjetivo e de certa maneira assustador aos olhos dos estudantes: um verdadeiro “espectro”. Este espectro é na verdade a influência do conceito de sujeito cartesiano, um sujeito que age e faz da mesma forma, de maneira senão totalmente massificada, homogeneizada. E o mais interessante: este conceito é infame seja para o mais radical defensor de um individualismo econômico ao maior patrono da diversidade. Como era de se esperar, este “espectro” encontra-se no interior da academia (e aqui, por consequência, por todos os sistemas de ensino, no mundo inteiro) e a educação enquanto teoria em si, não escapa desta realidade.

A globalização tratou de cobrar seu preço à educação. Se por um lado os meios de comunicação, transporte e sistemas de bolsas de estudo obtiveram um forte incremento, por outro, a educação é tensionada como nunca antes por exigências externas ao conhecimento em si: a economia exige profissionais com requisitos compartimentalizados, a cultura – como lembra Adorno – se massificou e resiste bravamente no meio acadêmico, e os sistemas de ensino, por mais variados e locais, tendem a ceder a uma homogeneização que há muito remete ao sujeito cartesiano.

E não por coincidência o tema da Avaliação Institucional da educação começou a ser seriamente cobrado por organismos externos ou internos ao país de cunho privado ou público a fim de submeter os sistemas de ensino e a cada instituição de ensino a um rigoroso rol de pré-requisitos. As escolas – seja a academia, profissionais, confessionais, privadas ou públicas – devem responder a estas especificações advindas em sua maioria de fora, porém, devem realizar elas próprias uma avaliação para se adequar às questões. Na Europa este processo torna-se mais e mais corriqueiro: as escolas são ranqueadas senão de maneira oficial pelo Estado, pelos meios de comunicação que apontam esta ou aquela escola como sendo de “qualidade”. Neste embate, sem sombra de dúvida, é o sistema econômico vigente que acaba por desempenhar um peso maior. Afinal, vivemos na era da informação – mais especificamente, da informação que corre ao lado de um sistema financeiro - e os profissionais devem ser capacitados para tanto.

Antes de adentrar em quesitos introdutórios mais esclarecedores sobre o trabalho, explico objetivamente os dois questionamentos basilares do atual

delineamento. Assim, todas as demais explicações serão direcionadas para responder – seja as necessidades metodológicas e/ou a hermenêutica da pesquisa – estes dois questionamentos: *1. A Avaliação institucional, tal como ela é estruturada, é justa? 2. A Avaliação institucional pode ser "engajada" e produzir justiça?*

Estes dois questionamentos são fundamentais para a pesquisa e para o pesquisador (que exerce suas funções na educação diretamente na Avaliação Institucional) posto que a justiça é necessária por seu peso existencial e também porque – em se tratando de um processo legal e educativo – a lei não necessariamente garante justiça e a educação, portanto, pode ser injusta. Deste modo, a primeira pergunta que deve ser analisada por meio da Teoria Crítica e pela teoria da dialética negativa é se a Avaliação Institucional é justa e mais ainda: se ela é justa para todos ou responde a uma parcela da população.

Diante disto, e já admitindo que a educação não é neutra, é que se introduz a questão de como estruturar uma avaliação “engajada”. Admitindo-se, primeiramente, que “engajamento” é um termo filosófico da dialética negativa, não sendo somente um “comprometimento”, conforme será desenvolvido. Ou seja, o “engajamento” faz parte da teoria de Slavoj Žižek, tendo em vista que a “verdade” no meio social não pode ser reduzida a uma única resposta, ou única veracidade, e isto ocorre porque a negação da negação (não existe verdade na sociedade que seja absoluta, porém isto é uma verdade) mostra um Real que não é objetivo muito antes que é inatingível em sua riqueza e diversidade; demonstra-se que a Avaliação Institucional não é nem neutra e nem produz uma justiça unívoca (claro, nem por isto é injusta necessariamente, não respondendo ainda a primeira questão) e assim cada sujeito tem a autonomia para se “engajar” e assumir a responsabilidade por uma forma de verdade (até mesmo ideológica) e, ao mesmo tempo, assumir que ela não é perfeita. Isto promove tanto a democracia quanto o aprimoramento das próprias concepções. E isto é essencial para a educação e para a liberdade de pensamento. Por este motivo a participação deve ser tanto garantida por meio – neste caso – da Avaliação Institucional quanto deve ser fundamentada e crítica (e neste sentido, “crítico” na acepção da Teoria Crítica, elucidando as contradições).

A participação também é tema central da pesquisa. Não em sua essencialidade – número de participantes, possibilidade de participar, meios em que se participa – mas sim em seu núcleo: o instrumento de avaliação, a finalidade de se avaliar e, principalmente, como se munir de uma teoria de opção “engajada” e,

portanto, crítica. A participação, em específico no caso da Avaliação Institucional, é fundamental não somente para formalizarmos uma visão baseada em dados da instituição, senão que demonstra a mudança de uma educação que, cada vez mais, não está somente ocorrendo dentro da sala de aula. A educação ocorre também na participação na construção de documentos norteadores da instituição – dentre eles, os documentos relativos à Avaliação Institucional -, e diversos projetos de pesquisa, extensão e ensino que são desenvolvidos nas instituições de ensino (claro, levando em consideração suas limitações). Por este motivo a participação é tema que adentra a pesquisa, pois é somente através desta participação que a Avaliação Institucional poderá ser justa e “engajada”.

Após estas elucidações, é preciso definir, para termos de segurança científica a descrição aceita previamente no referencial de justiça. Tal é necessário, pois a pesquisa visa, conforme já mencionado nas duas principais questões principais, uma proposta de Avaliação Institucional que seja justa – e se caso for, que permaneça justa. Mantendo-se dentro dos padrões teóricos e metodológicos já citados, a teórica sobre a “justiça” propõe conservar o ponto de vista da teoria crítica – como base metodológica de análise - e da filosofia de Slavoj Zizek quanto basilar teórico.

Para Slavoj Zizek a “justiça” é um tema tanto central quanto polêmico: pois por mais que a proposta aceita é uma democracia, quem discorda deste posicionamento, é diametralmente colocado diante de uma consideração injusta (em outras palavras: considero o “multiculturalismo” como essencial para a sociedade sem conflitos, mas quem discorda deste ponto de vista tem de ser reprimido para que o primeiro impere). Zizek, como também leitor da teoria crítica e neomarxista é incisivo quanto às desigualdade e opressão do capitalismo, e por este motivo que “Nossa Justiça é [...], o espetáculo da lei e da ordem é um carnaval obscuro”. (ZIZEK, 2008, p. 29)

Ou seja, Zizek é um crítico de uma justiça meramente “legalista” em dois sentidos: o primeiro que ela tende a ser subsumida na “interpassividade do sujeito”, em que o sujeito apenas assume esta lei e permite-se ser dominado por ela sem ter autonomia ou ato propriamente dito. Isto significa que a desigualdade, a pobreza, a opressão podem ser “naturalmente” aceitas não necessariamente como algo ilegal. E em segundo lugar, o autor – novamente como leitor da teoria crítica “partirá diretamente em direção à crítica ao Positivismo”. (GRILLO, 2011, p. 67). Zizek é um crítico do capitalismo, e a legislação que garante este sistema, portanto, é considera

injusta<sup>1</sup>. Desta forma, para Zizek a Justiça é uma construção contínua do momento histórico, e por este motivo sua visão de justiça é eclética.

Entretanto, um aspecto sobressai e é basilar para a pesquisa: para Zizek a redução de toda justiça ao capitalismo é um limitador gigantesco. “A efetivação geral da democracia, da cidadania ou dos direitos humanos não ocorre, justamente porque está relacionada com a esfera do capital”. (GRILLO, 2011, p. 112-113).

Neste momento é necessário retornar ao tema da Avaliação Institucional, para que depois a metodologia seja mais bem determinada e explanada.

A Avaliação Institucional tende a responder perguntas objetivas, por exemplo, sobre a “infraestrutura”, se esta pode formar um profissional atuante em dada área do conhecimento; ou mesmo sobre o corpo docente (que pode ser demitido em muitos casos, dependendo da resposta), se são capacitados para fornecer subsídios aos estudantes que irão ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, a capacidade de formular perguntas sobre o atual estado social, ou sobre o funcionamento do Estado ou mesmo sobre a diversidade – seja religiosa, de gênero, cultural, antropológica – são naturalmente relegadas ao esquecimento ou são apenas “apontadas” por indicadores indiretos. (A questão da justiça, novamente, se sobressai).

A Avaliação Institucional, portanto, sempre é mesclada por dois aspectos: o conhecimento por si mesmo, e as requisições sociais. Também a responsabilidade vai além de simplesmente optar por um destes pontos: as instituições de ensino devem responder a ambos. E não apenas “responder objetivamente”, pois a teoria (educativa, filosófica, sociológica, histórica) já observa que o conhecimento possui um grau de diversidade imenso, que a própria ciência muda e tem mudado, e o que a sociedade exige como “qualidade” muda não só no tempo, mas no tempo e lugar (um mesmo curso tende a variar, tomemos, por exemplo, a educação agrária no Brasil). Assim, simplificações sem sedimentação teórica, são não só erradas, como também não conseguem dialogar de forma crítica com as demandas da Avaliação Institucional.

Logo, se por um lado as instituições de ensino devem responder às demandas sociais, conforme mencionado, por outro: “devem organizá-las em conjuntos mais ou menos coerentes, embora não exclusivos, e evitar que iniciativas individuais e erráticas a elas correspondam”. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 34).

---

<sup>1</sup> Uma observação é que Zizek também tem um posicionamento objetivo para temas como os direitos de casamento de pessoas de mesmo sexo: legisle e ponha um ponto final nesta injustiça. Isto ocorre porque ele considera um desvio da atenção da verdadeira luta contra o sistema.

Desta maneira, o trabalho aqui proposto surge como uma inquietação originariamente no ano de 2009, quando começo a desempenhar o trabalho junto a CPA – Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Esta comissão, formada neste mesmo ano, tem como função realizar a Avaliação Institucional interna no mencionado Instituto Federal. Ao participar dos detalhes específicos – construção do regimento interno, estudo da legislação específica (principalmente a Lei de Sinaes<sup>2</sup>), criação do programa de Avaliação Institucional, criação dos instrumentos de avaliação, realização da primeira Avaliação Institucional interna do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e criação de planejamento para a “cultura avaliativa” – passei a ser membro permanente de uma equipe para apoio da Comissão Própria da Avaliação. Entretanto, e após receber “avaliadores externos” e verificar como a Avaliação Institucional ocorre em diversos institutos, universidades e até mesmo como é realizada no ensino básico, e também ao aprofundar a totalidade da Avaliação Institucional – que abrange tanto interna quanto externa, quanto a Avaliação de cursos de graduação, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) – começo a questionar não só a legislação – que traz orientações, e dimensões a serem avaliadas – mas também a maneira como foi construída a Avaliação Institucional. Vale destacar que, de fato, a construção da Avaliação Institucional no Brasil apresentou êxitos e expoentes por parte das propostas advindas dos educadores de nosso país. Seu trabalho foi válido e a construção da Avaliação Institucional não ocorreu sem duras penas. Entretanto, permanecia questionando a falta de uma filosofia fundante, que capacite a Avaliação Institucional de forma plural, porém não menos comprometida.

Os relatórios produzidos por mim e os membros da referida comissão, por vezes eram simplesmente “engavetados”, e mais, os participantes apenas “cumpriam” deveres, sem reflexão. Embora a literatura estudada aponte para a garantia de uma participação democrática, com todos os atores envolvidos, assegurando que se construa pouco a pouco a “cultura da avaliação<sup>3</sup>”, ainda gerava questões o fato de que faltava ainda uma filosofia como teórica profunda e que possa garantir o debate sobre ela mesma, e sobre a situação da Avaliação Institucional – e mais, uma ferramenta teórica para responder aos anseios

---

<sup>2</sup> Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

<sup>3</sup> Embora irei retornar ao conceito, pode-se conceber como “[...] um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções”. (RISTOFF, 2011. p. 49).

econômicos e sociais. Isto decorreu principalmente pela identificação de um sentimento de isenção dos dados fornecidos pela Avaliação Institucional, como se estes não possuíssem nenhuma ideologia ou influência anterior e externa. E, além disto, um enorme descompromisso perante a Avaliação Institucional e sua importância, sem notar sua ligação com a externalidade, com a sociedade em geral, em relação ao conhecimento produzido internamente.

Em ocasiões em que surgia o tema da Avaliação institucional, ou alguns debates em torno do mesmo, o autor se perguntava sobre sua finalidade, e até mesmo identificava a influência econômica que pesava nesta, porém como responder de forma crítica a estes desafios? Posto ser essencial identificar uma filosofia para tanto, pois do contrário, pode-se incorrer no que o grande filósofo Martin Heidegger, na visão de Slavoj Zizek, acabou incorrendo: mesmo ao diferenciar o ôntico do ontológico, e localizar aí uma peculiaridade similar entre os sistemas políticos – a saber, que qualquer que seja este sistema, capitalista ou comunista, ambos podem funcionar dentro do totalitarismo – mesmo ele, acaba por afirmar que há um “núcleo não ideológico”. Contudo, segundo Zizek a ideologia exerce seu poder sobre nós pela própria insistência de que a causa à qual aderimos não é “meramente ideológica”. Ao negarmos a existência da ideologia, tornamo-nos reféns da ideologia dominante, e esta é sua maior “arma”.

E não se trata de tornar a Avaliação Institucional adequada de uma ideologia ou outra. Não é esta finalidade do saber, mas garantir a diversidade do conhecimento e sua autonomia frente a tal e qual sistema econômico. E para que isto ocorra, não basta garantir a participação, ou mesmo observar os estudos de caso: é preciso uma filosofia que sedimente de forma profunda um debate crítico e complexo.

É no pensamento de Slavoj Zizek e sua dialética negativa que tal proposta pode ser estabelecida. Zizek não propõe uma filosofia que a tudo explique e a tudo contemple, muito antes admite que não existe, efetivamente, uma “verdade” absoluta (remetendo-nos novamente a diferenciação acima citada entre o ôntico e o ontológico). Muitas vezes um planejamento do Estado não funciona em um local específico como foi planejado. Porém, é na dialética negativa, da negação da realidade, é que surge uma possibilidade para a pluralidade da Avaliação Institucional: mesmo que não exista uma verdade absoluta, nem por isto não podemos agir de forma “engajada” (coloco entre aspas porque se trata de um termo filosófico, de Zizek, não exatamente um sinônimo para comprometimento). Há

contradições nos sistemas de pensamento (ideológicos ou não), mas admitir que as contradições sejam inerentes é proposta básica para identificar tanto tendências quanto interesses. A filosofia de Zizek é densa e requer uma ampla leitura para um bom entendimento, mas por outro lado, permite utilizá-la em diversos meios: do cinema à política, do debate ideológico à educação.

A Avaliação Institucional tal como se apresenta é própria da “era tecnológica” como muitos identificam, e por este motivo ela já nasce na necessidade da educação em “sair” da sala de aula, identificar novos atores, e, portanto, renovar-se filosoficamente. Como nos lembra Freitas (2004, p. 33), é “sempre oportuno apontar que nossas políticas públicas – à direita e à esquerda – têm-se preocupado mais com a figura do professor do que com o conjunto dos atores da escola”. Mas tratar do conjunto dos atores – servidores, estudantes, gestores, pais, comunidade externa, professores – pede igualmente uma filosofia que considere este plural – e que, de fato, já estava em construção no âmbito pedagógico, caso de Paulo Freire, por exemplo – e para a Avaliação Institucional, que coaduna de forma única estes atores, tal filosofia é de suma importância para o conhecimento crítico.

A união entre a filosofia e a prática, muitas vezes relegadas tanto por um, quanto por outra, é necessária para uma Avaliação Institucional que, em seus simpósios e estudos, se verifique como cada vez mais dentro de sua complexidade, porém de forma cada vez mais preparada.

Falar em um sujeito cartesiano e utilizá-lo nas instituições de ensino, não só é um engodo como gerará frutos negativos para o conhecimento. A Avaliação Institucional, por si mesma, pode tender a homogeneizar as instituições de ensino, de modo a responder apenas demandas econômicas e, se não for pensada e debatida, pode até mesmo a obrigar as instituições de ensino a serem conforme o desejo de terceiros, tratá-las, portanto, como um sujeito cartesiano – pretensamente isento e que age de forma igual.

Em suma, a presente tese propõe uma divisão em três partes fundamentais para identificar as respostas às perguntas acima apresentadas: em um primeiro momento aprofundar o tema da Avaliação Institucional em seu contexto histórico, teórico e legal, bem como a pesquisa em campo (com entrevistas semiestruturadas); depois destacar a dialética negativa de Slavoj Zizek, “retirando-a” da vasta produção intelectual do autor a fim de elucidar a teoria do “engajamento” e como ela auxiliará uma Avaliação Institucional que é justa e produz justiça; e por fim, com grande

auxílio da metodologia crítica, apresentar os resultados da pesquisa em conjunto com a dialética negativa de Slavoj Žižek para propor uma forma avaliativa que respeite as exigências sociais e seja amplamente justa. A seguir irei clarificar o caminho a ser percorrido para os objetivos a serem atingidos. Antes de adentrar na primeira fase – a elucidação e aprofundamento da Avaliação Institucional – apresenta-se na tese a justificativa para si mesma e também o processo metodológico embasado na Teoria Crítica bem como o fundamento filosófico da tese: a dialética negativa de Žižek.



## **2 JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA**

A justificativa descrita aqui objetiva demonstrar a importância de um estudo aprofundado sobre o tema da Avaliação Institucional com fundamentação filosófica/teórica sólida. A utilização da filosofia de Slavoj Žižek e o estudo da Avaliação Institucional, bem como o ajuste para a pesquisa de campo irá ser de importância vital para que a participação nos processos de avaliação institucional, das instituições de ensino, sejam efetivos, críticos e com ação definida; portanto, não apenas como atores passivos ante a realidade social.

### **2.1 O tema da Avaliação Institucional e a filosofia dialética negativa de Slavoj Žižek**

Em um mundo cada vez mais globalizado e com tecnologia que nos permite conversar em tempo real com os mais longínquos países, a educação não poderia passar por este mesmo processo sem, dialeticamente, sofrer influências. Conforme o ensino superior (e também, em outros níveis) atendia a um público maior, a necessidade de um comprovante de requisitos mínimos – ou “qualidade mínima” surgiu como essencial para as instituições e para sociedade. Em outras palavras: não importava em que universidade – ou país – um médico, um professor ou um engenheiro tenha feito sua formação, pois, estes profissionais deveriam cumprir suas funções em locais diversificados como nunca visto antes. E com o passar do tempo e a maior informatização, as instituições de ensino começaram a apresentar números para comprovar sua eficácia e isto gerou uma competição entre elas. Com isto, surge a Avaliação Institucional não só como uma garantia de requisitos para o ensino, mas, também, em um intrincado sistema de ranqueamento. No entanto, gostaria de destacar, a Avaliação Institucional não surge com o objetivo de ranquear.

Neste momento as instituições abriram-se para responder ainda mais às necessidades do mercado. O mercado, ao selecionar os profissionais, passa a fazer o mesmo entre aqueles formados em centros de “excelência”, e, assim, os próprios estudantes também selecionam as instituições de ensino que acabam por adaptar-se somente aos ditames do mercado. Desta forma, a Avaliação Institucional surge como um tema central em nossos dias, pois sua influência na

definição das instituições de ensino é direta: ela é necessária até mesmo para garantir a abertura de qualquer curso.

Muito embora a definição mais objetiva da Avaliação Institucional verse sobre a busca da qualidade (LEITE, 2005, p. 33), é nítido que o próprio conceito de “qualidade” é diverso e muda com o tempo – e mais ainda ao tratarmos de educação, com sua riqueza identificada na pluralidade. Assim dois aspectos despontam: por um lado uma busca por “qualidade” na educação em um momento em que a maior universalização do ensino deve ser supervisionada; e por outro, a possibilidade bem real de que a educação se padronize e responda apenas aos apelos do sistema econômico e desta maneira, a pluralidade, a riqueza cultural local e a própria formação cidadã ficam em risco de serem relegadas ao segundo plano, ou mesmo de sumir.

Entretanto, embora no Brasil o número de pesquisas sobre o tema não seja tão grande, levantamentos sobre este assunto existem e demonstram os fatos contraditórios que surgiram, principalmente, na Europa, onde o ranqueamento teve início. E por este motivo, a pesquisa propõe não apenas elucidar as contradições, senão que analisá-las com uma filosofia dialética negativa que embase o motivo destas contradições e, ao identificar, nos traga uma possibilidade de enfrentá-los e construir uma Avaliação Institucional participativa, crítica e com fundamentação teórico crítica.

Conforme mencionado, as pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema da Avaliação Institucional não são em grande número, – pois, lembrando que na América Latina a Avaliação Institucional tem um início mais contundente nos anos noventa, em sua maioria há uma atenção em estudos de caso e também em seu funcionamento no país em questão. Porém, uma proposta que utilize uma formulação teórica que não apenas formule uma crítica, senão que apresente uma opção de ação participativa ante a Avaliação Institucional ainda não foi realizada. Assim, a necessidade deste intento, após as leituras, pesquisas documentais, pesquisas em documentos legislativos (leis), histórico da Avaliação Institucional e elucidação de uma filosofia/teoria compatível pode demonstrar resultados positivos.

Destaco que a opção teórica – a saber, a dialética negativa de Slavoj Žižek – não é um fundamento propriamente metodológico, pois a dialética negativa pode representar uma leitura filosófica, porém, não um método especificamente dito. Por este motivo, após estudar as diversas opções metodológicas e deliberar junto ao orientador, Prof. Dr. Danilo R. Streck, uma opção sustentável para a metodologia foi a *Teoria Crítica*. O motivo é, exatamente, porque esta teoria promove uma concepção

filosófica pré-determinada que analisa a contradição, a dialética, e, assim, pode fornecer o parâmetro de análise para que, após se utilize a dialética negativa aqui proposta. Desta forma, a pesquisa tende a responder ao anseio – e necessidade – de construir uma Avaliação Institucional não somente crítica, mas também embasada em uma filosofia que justifique e forneça os parâmetros para que isto possa ser realizável.

Levando-se em consideração que a Avaliação Institucional é um tema novo se comparado à crescente globalização – pode-se considerar o início da Avaliação Institucional tal como a entendemos em nossos dias, na América Latina, no início dos anos 80. A filosofia que embasa esta análise é também nova e inovadora no cenário atual. Cenário este que está valorizando, expandindo e, até mesmo, tornando essencial a Avaliação Institucional. E os motivos, além do processo de “ranqueamento” iniciado na Europa e a necessidade de responder a uma realidade em que a educação está, não só em uma era digital, mas reside na individualização cada vez maior dos sujeitos: não obstante a educação seja um aspecto importantíssimo na formação social e comunitária, hoje é, diretamente, ligada ao sucesso do que chamamos do “homem empresário de si-mesmo”.

Um sujeito que também é sempre endividado – e é claro, também em relação à sua educação, com seu crédito estudantil. Assim, “Esse sujeito endividado é constantemente exposto à inspeção crítica de outros: *avaliações* e objetivos individualizados no trabalho, análises de crédito, entrevistas individuais para os que recebem benefícios ou créditos públicos.” (ZIZEK, 2015, p. 55).

Em outras palavras, o sujeito agora utiliza a educação que não só o avalia, mas também é avaliada a fim de ranqueamentos para conseguir uma colocação em um mercado de trabalho ainda mais competitivo. Neste sentido, podem surgir dois aspectos de grande importância tanto para a justificativa do trabalho quanto à necessidade de uma teoria específica para a pesquisa: a Avaliação Institucional pode tanto fornecer a possibilidade de apontar bons desempenhos de instituições de ensino – tornando-as “renomadas” – quanto pode restringir a educação a uma resposta objetiva para, e somente para, o mercado de trabalho. Assim, mesmo que a Avaliação Institucional seja vista com olhos críticos e levando em consideração estes dois aspectos mencionados, de nada irá mudar, já que se trata de uma legislação pré-concebida. Logo, a pesquisa não pretende somente fornecer uma análise crítica da Avaliação Institucional, senão embasá-la com uma teoria que

possa influenciar na tomada de decisões dos avaliados de maneira a respeitar a diversidade – e, mais ainda, justificá-la.

Assim, a participação e a modelagem das instituições de ensino são profundamente influenciadas pela Avaliação Institucional, e, por conseguinte, a comunidade e os indivíduos são impactados. E, de fato, não bastaria apenas uma crítica advinda do meio acadêmico, mas é necessária uma filosofia que possa ser utilizada, pensada e repensada (sobretudo aberta a críticas) pela comunidade avaliada. Visto que:

Se o pensamento liberal que embasa a maioria dos formatos de avaliação conhecidos presidisse a organização política de sociedades como as nossas, do sul, profundamente desiguais sob o ponto de vista social e econômico, às pessoas e às instituições seria dado o direito de fazerem suas escolhas. (LEITE, 2005, p. 71).

Mas, na realidade, estas escolhas autônomas e participativas segundo Leite (2005), não ocorreram, e o Estado teve um papel direcionador de como as instituições de ensino deveriam ser constituídas. E o contraditório é que estes parâmetros avaliativos foram “retirados” da realidade mercadológica da Europa e transpostas aqui pelo Estado. Entretanto, a Avaliação Institucional, por seu caráter educativo, tem a obrigação de garantir a pluralidade, ou seja, tanto a necessidade dos indivíduos em sua busca mercadológica quanto seu sujeito humano/existencial devem ser respeitados na avaliação. Por este motivo a filosofia dialética negativa, de Slavoj Zizek, é tão importante. Zizek irá apresentar uma filosofia negativa que faz frente a “verdades” absolutas (tanto advindas de ideologias de esquerda, quanto de direita), e irá tratar de uma verdade “engajada” que remete ao sujeito:

A verdade de que tratamos aqui não é a verdade “objetiva”, mas a verdade autorreferencial sobre a nossa própria posição subjetiva; como tal, essa verdade é uma verdade *engajada, avaliada* não por sua precisão factual, mas pelo modo como ela afeta a posição subjetiva da enunciação. (ZIZEK, 2012, p. 14, grifo do autor).

Ou seja, o sujeito avaliado e avaliador não serão reduzidos a uma “verdade” senão que poderá se “engajar”<sup>4</sup>, de forma crítica e fundamentada, nesta filosofia em sua própria concepção de mundo – e daí a metodologia da *Teoria Crítica*: ela observa as contradições no cerne da ideologia dominante, sem que, com isto, abra mão de

---

<sup>4</sup> Utilizo este termo entre aspas – inclusive no título – pois não se trata do sentido objetivo da palavra, mas de um conceito filosófico a ser desenvolvido.

uma filosofia pré-concebida. Ou seja, primeiramente, há uma análise crítica da formatação legal da Avaliação Institucional, após a caracterização de sua finalidade maior (responder ao mercado de trabalho, garantir qualidade) há que se pensar em como esta realidade responde à realidade do sujeito formador – em que sentido ela atende a aspectos como o meio ambiente local, a sustentabilidade, a solidariedade, a educação “humanística”, a sociabilização, o respeito religioso etc. Assim, o sujeito responderá à Avaliação Institucional, mas irá responder criticamente e também participará dela, em sua prática, a fim de aprimorá-la e não somente transformá-la em um mero “cumprimento legal” – na filosofia aqui proposta, chama-se “interpassividade”, fazer algo apenas por fazer, sem ter objetivo real de mudanças.

Dessa maneira, embora a Avaliação Institucional tenha de responder a parâmetros legais e a comunidade respondente deve respeitar estas leis, é na Avaliação Interna, com a Comissão Própria de Avaliação Institucional que a participação, neste processo, ocorre de forma mais objetiva. Destaque que na Avaliação Externa há reuniões com a comunidade e comparações com as informações fornecidas nos relatórios de Autoavaliação. A participação da comunidade em questão, portanto, não é, meramente, necessária, mas sim obrigatória (não que isto implique na imposição da participação em relação aos sujeitos envolvidos).

E, além disto, é importante salientar que a(s) lei(s) que sustentam a autoavaliação oferecem parâmetros básicos, ou seja, é possível ir além destes parâmetros. Mas, para isto, é necessária uma avaliação crítica, que respeite a diversidade própria dos sujeitos e, até mesmo, suas ideologias, e mais ainda: forneça uma filosofia que embase a necessidade desta avaliação e de como ela pode ser realizada. É neste sentido que a filosofia da dialética negativa de Slavoj Žižek é utilizada, e no trabalho, ela é demonstrada, metodologicamente, viável por meio da *Teoria Crítica*.

Propor um estudo aprofundado da Avaliação Institucional, mesmo para o autor que trabalha diretamente com ela, deve-se a um intenso sentimento de incompletude, de um “fazer mais” para a participação dos sujeitos. A construção desta Avaliação Institucional, crítica, “engajada” e necessária é passo posterior ao trabalho, já que esta pesquisa irá ser basilar para isto. A filosofia aqui proposta não é apenas um pensamento abstrato, mas um meio para a ação, para o aprimoramento, tanto no âmbito do Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, quanto abrir caminho para ampliação do debate e da criação conjunta sobre o tema em nosso país.

A metodologia<sup>5</sup> para o presente trabalho deve ser explicitada de maneira especificada, não somente pela rigorosidade necessária ao trabalho acadêmico, mas porque, tratando-se de uma proposta de fundamentação filosófica, tende a confundir-se com o próprio ideário da teórica zizekiana utilizado para pesquisa. Ao utilizar a chamada *Teoria Crítica* e ao remeter o estudo a seus pensadores – Adorno, Horkheimer e, até mesmo, posteriormente, a Marcuse e Habermas (embora este último, em menor medida para a pesquisa) – são necessários, em primeiro lugar, para evitar confundir-se entre a proposta da dialética negativa de Adorno – com a sua obra de mesmo nome (ADORNO, 2009) – e a dialética aqui explicitada como fundamento para a Avaliação Institucional “engajada” – palavra esta, já no interior da teoria proposta – que é a dialética negativa do filósofo Slavoj Zizek.

A *Teoria Crítica* traz consigo, não apenas a dialética de origem marxiana – de maneira a tentar propor um aprimoramento –, o que coincide com o pensamento de Slavoj Zizek, mas procura, exatamente, o que poderíamos chamar de conflito. Não somente um conflito explicitado na realidade de classe, mas, exatamente, no que se mostra, na realidade, não é mostrado. Zizek, conforme será explicitado, também parte de uma dialética negativa, no entanto, conforme já mencionado, diferenciada da de Adorno. Zizek também analisa a questão da busca do “não explicitado”, e é equivalente aos pensadores da *Teoria Crítica*. Em suma, por um lado existe uma diferença entre a dialética de Adorno e a de Zizek, e isto deve ser enfatizado quando apontada à metodologia. Mas, ambos têm forte influência marxista e os dois analisam a sociedade também, não apenas quanto à sua economia, mas muito além dela. A diferença fundamental citada entre Zizek e a dialética de Adorno reside na pressuposição de que, para Adorno, há aspectos da realidade que “fogem” a totalizações dialéticas, e no caso de Zizek a totalidade em si não é nunca totalmente explicitada – muito antes, parte da negação da explicação objetiva da mesma.

Embora ambas as posições tenham discrepâncias, é importante salientar que nem por isto há uma contradição em que uma elimine a outra. Zizek em seu corpo teórico observa o que não é naturalmente encaixado<sup>6</sup>, tal qual a Teoria Crítica afirma

---

<sup>5</sup> Salienta-se que, embora os autores estudados tanto para a metodologia da *Teoria Crítica* quanto para a formatação da entrevista semiestruturada – como será demonstrado – e também em referência a autores que estudam diretamente a(s) metodologia(s), no presente trabalho, o dualismo “metodologia” e “método” foi, naturalmente, integrado. Dado que em ambos os casos ocorre uma ligação entre método e metodologia, sem uma distinção maior entre os dois.

<sup>6</sup> “[...] a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas,

e oferece uma metodologia pertinente. Portanto, antes do aprofundamento da questão da Avaliação Institucional, no âmbito próprio da educação, e também da dialética negativa – especificamente, de Zizek – a explicitação dos pontos próprios da metodologia aqui escolhida, é fundamental para a realização da pesquisa. Isto porque, antes de se confundir – a filosofia da *Teoria Crítica* e a dialética negativa de Zizek – há uma complementação entre ambas para o trabalho – análise dos dados e o procedimento da fundamentação filosófica. Em suma, a principal diferença entre as duas é: a dialética negativa de Zizek parte do sujeito que “nega” sua realidade, e a Teoria Crítica parte do pressuposto da negação da mudança trabalhando com o que não é pensado na estrutura dialética.

A metodologia da *Teoria Crítica* tem como primeiro ponto em comum, seja como a proposta de pensar a pesquisa o fato de ser antes uma sustentação da teoria de pensadores que se diferenciaram, filosófica e politicamente, de um marxismo ortodoxo; a Escola de Frankfurt representa este contexto. E, indubitavelmente, seja pelo período vivido pelos autores – Horkheimer, Ernest Bloch, Adorno, Marcuse – nos Estados Unidos, seja por seu retorno à Alemanha pós-guerra; a *Teoria Crítica* nasce em um contexto global, assim a sua visão holística (que pelo próprio contexto onde nasce é “natural”), mesmo que precedente ao surgimento da internet e, sua influência no mundo é essencial para o estudo da educação em um período de intensa relação entre conhecimento/mercado.

Portanto, o nascimento da teoria metodológica aqui escolhida, começa em um período e contexto histórico já tensionado. E Freitag lembra, exatamente, a data de formação da *Teoria Crítica*, ao mencionar Adorno: “Com seu ensaio “A teoria crítica e a teoria tradicional” (1937) lança os fundamentos da *Teoria Crítica* da Escola de Frankfurt.” (FREITAG, 1986, p. 18).

Em outras palavras, os autores que fundamentam a *Teoria Crítica* não só viveram em um país que fundou, em 1919, o Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP), mais conhecido como Partido Nazista, senão que vivenciaram a democracia de modelo ocidental nos Estados Unidos; é neste contexto que formaram seus conceitos. A sua filosofia, portanto, lida com o imprevisível e o diverso não só na teoria, mas advinda de suas experiências pessoais.

---

tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 139).

Não por acaso, na metodologia da *Teoria Crítica*, sempre observamos uma filosofia que a antecede e a apoia; não que esta possa ser uma forma de sistema que a tudo explica – até mesmo antes da análise empírica –, mas antes como um aparato que prepara a aceitação e utilização positiva do inesperado. Na obra fundamental *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), os seus autores – Adorno e Horkheimer – atentam para um aprimoramento conceitual que o marxismo ortodoxo, de maneira geral, não atinge: uma ponderação que se afasta (não se desconecta) da infraestrutura, uma crítica ao pensamento geral – poderíamos pensar em termos de paradigma – que por si torna-se “instrumental”<sup>7</sup> ao ferir a autonomia do ser pensante. Ou seja, o próprio conceito de razão precede e oprime uma autonomia do sujeito – que, portanto, inevitável ou não, é questionável eticamente. Neste quesito, é importante a proposta feita por Marcuse sobre este “autoritarismo” do paradigma iluminista. Em contraposição ao que propunha o catolicismo na era anterior<sup>8</sup>, o protestantismo, ao fixar-se na razão material e tornar o papel do “pai” ou “chefe” familiar tão ou mais importante que a autoridade religiosa – padres principalmente – acaba por estimular o disciplinamento do homem: “a religião como um meio para esse disciplinamento”, como uma ‘necessidade’ da constituição burguesa”. (MARCUSE, 1981, p. 85).

Portanto, um aspecto importante da *Teoria Crítica* é este desprendimento em relação à razão instrumental, assim, este fato em si já é rico em uma filosofia (logo, crítica). Esta teoria já denunciava que a razão iluminista elevava a ciência e a técnica a uma posição ditatorial. E, de tal modo, assumir a existência desta crescente instrumentalização requer um fundamento filosófico comprometido. E qual seria o alvo deste comprometimento? “Praticar teoria e filosofia é para Horkheimer algo inseparável da ideia de nortear a reflexão com base em juízos existenciais comprometidos com a liberdade e a autonomia do homem.” (FREITAG, 1986, p. 37).

De fato, mesmo as avaliações negativas quanto à *Teoria Crítica* podem ser compreensíveis por esta orientação que busca a autonomia e liberdade: conforme Alves-Mazzotti (1996), lembrando Guba, usar o termo “teoria crítica” é incompatível

---

<sup>7</sup> “A razão, sujeito abstrato na história individual e coletiva do homem em Kant e Hegel, converte-se, na leitura de Horkheimer e Adorno, em uma razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental.” (FREITAG, 1986, p. 35).

<sup>8</sup> “[...] a racionalidade do homem seria liquidada se a ela não estiver ligada a livre possibilidade de ação e pensamento de acordo com a razão. Para São Tomás de Aquino, o homem, como *animal rationale*, é necessariamente livre e dotado de *liberum arbitrium* [...]. Em Lutero a própria razão comprova que “não existe qualquer vontade livre seja no homem seja em qualquer outra criatura”. (MARCUSE, 1981, p. 77, grifos do autor).



com as diversas alternativas categóricas que se definem na *Teoria Crítica* – caso do “neomarxismo, materialismo e freirismo, feminismo e pesquisa participante” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19), ou seja, orientações, essencialmente, emancipatórias. Ou seja, a Teoria Crítica, ao oferecer uma forma metodológica de análise acaba por ser útil a visões científicas e políticas diferenciadas entre si. Portanto, a crítica pode ser válida, porém, não invalida o trabalho da *Teoria Crítica* e quem utiliza sua metodologia.

Mas não deve escapar a um ponto importante: não se trata de uma metodologia que, por já possuir uma filosofia que orienta, de forma fundamentada a observar o novo, que todo o conhecimento prévio é descartado; pelo contrário<sup>9</sup>, o que é analisado é colocado em contexto com o conhecimento daquele momento histórico. Em outras palavras, ao criticar o paradigma iluminista, nem por isto o descarta totalmente, como ultrapassado e, portanto, sua produção é invalidada. Porém, é claro, sempre mantendo seu comprometimento conforme já mencionado.

Logo, para a pesquisa, esta metodologia também oferece um procedimento muito importante – além de fundamentar a necessidade de uma filosofia comprometida que ande em conjunto com a análise – o estudo do específico, do individual, sempre com uma orientação que parte do todo. A visão dialética sempre prevalece nas análises da *Teoria Crítica*, e nisto consiste em pensar as coisas como produto histórico<sup>10</sup>. A Avaliação Institucional como temática central, deve ser assim analisada, seja por sua especificidade no contexto histórico global, sua legislação guia, até suas características internas, das instituições de ensino. E a dialética negativa – e, neste caso, refiro-me à oferecida por Adorno e também por Zizek – permite observar tanto a totalidade e sua influência, como, exatamente, aquilo que não se restringe, ou, simplesmente, não segue uma imposição totalizante. Em outras palavras:

Como Hegel, Adorno possui uma compreensão dialética das relações entre o particular e o geral, porém, diferentemente de Hegel, encontra o geral dentro da superfície do particular e pensa o lugar do insignificante, aquilo que para a filosofia tradicional é o menos relevante, como sendo o reduto da

---

<sup>9</sup> “[...] embora precisemos compreender o que outros cientistas fizeram antes de nós, isto não é apenas uma questão de ampliar o conhecimento. Trata-se de um processo complexo de análise e interpretação que considera em que medida os mecanismos sociais, conhecimentos e lutas presentes quando se produziu o conhecimento anterior, fazem parte do contexto atual.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 140).

<sup>10</sup> “Por isto mesmo, a sociologia concebida como dialética e crítica não pode deixar de guiar-se pela perspectiva do todo, ainda quando estuda um objeto particular, vendo esse todo não como sistema estabelecido, mas como produto histórico do passado e como aspiração de realização no futuro.” (FREITAG, 1986, p. 47).

verdade. O “particular concreto” é o produto da compreensão macrocós mica [...]. (TIBURI, 1995, p. 72).

Salienta-se que a metodologia aqui selecionada, apresenta um resultado próprio para a questão filosófica do “universal” e do “particular”. E na medida em que a totalidade é “social”, cada atuação do sujeito particular “[...] em sua individualidade, é, “ao mesmo tempo, sua própria existência para os outros homens, a existências desses outros essa mesma existência para ele”. (MARCUSE, 1981, p. 31).

É neste ponto que a *Teoria Crítica* começa uma análise cultural que, posteriormente, irá apontar para uma dissociação (Habermas chama de “desacoplamento”) no interior da sociedade. Habermas irá apontar para uma divisão entre o que irá ser chamado de “Sistema” – a razão instrumental na realidade governamental e econômica – e o “mundo da vida”, ou seja, a vida cotidiana e comunitária.

Já Marcuse, por sua vez, ao deparar-se com a conclusão que capitalismo termina por “separar” a arte da produção, o mundo das ideias, da reprodução material, acaba por apresentar uma interessante ideia: muito antes de manter-se com um patamar de sensibilidade humana, a arte acaba por auxiliar o sistema de produção, na medida em que “convence” a aceitação e o ajuste – em outras palavras, que o trabalhador aceite sua condição. Claro, diferentemente das análises de Adorno, especificamente, voltado para música, que ainda vê, na arte, aspectos diferenciáveis, no que chama de “mimesis”<sup>11</sup>.

Um apontamento importante, antes de continuar a explicitação dos conceitos mais relevantes da metodologia da *Teoria Crítica* para a pesquisa, é a sua recepção no Brasil. Isto porque o aspecto cultural, especificamente, no Brasil, obteve uma recepção interessante – principalmente em relação ao uso da metodologia da *Teoria Crítica* na análise da literatura brasileira. E se o seu uso obteve relevância em nosso país, por outro lado não havia “entendimento explícito sobre a ideia de *Teoria Crítica* ou mesmo sobre a noção de Escola de Frankfurt”. (CAMARGO, 2012 p. 128). A disseminação do conhecimento da *Teoria Crítica*, em nosso país, inclusive, ocorreu muitas vezes de maneira indireta, em filósofos de peso que não se referiam como herdeiros desta tradição, mas em quem, por outro lado, ficam nítidas as concepções

---

<sup>11</sup> “Mimesis é um elemento que foi proscrito em prol do progresso racional da civilização; ela seria a assimilação física do indivíduo à natureza que não estaria subjugada ao conceito e à racionalidade desejosos de poder”. (TIBURI, 1995, p. 85).

fundamentais da *Teoria Crítica*. Um grande pensador que exemplifica este caso é Álvaro Vieira Pinto. Este autor, que lança mão de conceitos como de “amanualidade” e sua crítica à teoria da “era tecnológica”, então em voga (por meio do que chama de “hemerocentrismo”, ou a capacidade de maravilhar-se com o novo), acaba por aproximar-se da *Teoria Crítica* mesmo que de forma não intencional. E isto ocorre pela influência da *Teoria Crítica* na época histórica ou pela sua presença nas teorias cepalinas, que o autor utiliza intensamente. Um exemplo interessante, que nos remete à *Teoria Crítica* é sua concepção de futuro ou o que podemos imaginar sobre este. Em outras palavras, se na *Teoria Crítica* o paradigma iluminista é uma forma ditatorial de concepção sobre outras, para Vieira:

Quando pensamos o futuro no presente momento não podemos deixar de fazê-lo a partir dos conhecimentos, das técnicas e das expressões agora dotados de sentido para nós. [...] A “futuurologia” que elaboramos no dia de hoje não sai, portanto do cone de projeção imaginativa que elaboramos no dia de hoje e não sai, portanto do cone de projeção imaginativa que nos é lícito conceber no momento atual. (PINTO, 2005, p. 48).

Assim sendo, a utilização da *Teoria Crítica*, diante deste quadro da história brasileira, deve levar em consideração o acesso aos conhecimentos dos pensadores críticos, por parte dos autores nacionais, bem como suas limitações para que a originalidade, também presente no país não seja relegada. Por este motivo, quem opta por esta teoria pode aproveitar também as ampliações feitas pelos autores originais e os estudos atuais – e nacionais.

Um exemplo concreto disto está no aprimoramento da percepção cultural de Marcuse. O autor vai além, ao analisar um aspecto muito presente em nossa sociedade, e que é de fundamental importância para a pesquisa, pois, no interior da Avaliação Institucional, quem avalia em sua maioria (mas não só) são alunos<sup>12</sup> inseridos no mercado de consumo. Em outras palavras, há uma forma de análise que observa o que se mantém na sociedade e o que a faz não mudar – de fato, utiliza-se principalmente o exemplo da arte e do cinema com idealizações do capitalismo que não existem -. Marcuse fundamenta que quando a arte saiu de seu pedestal de consumo elitista e massificou-se, tende a tomar para si a lógica do mercado e, portanto, tornar-se valor de troca. Uma Avaliação Institucional que cumpra a legislação, pura e simplesmente sem fundamentação teórica, tende a

---

<sup>12</sup> E, como diz Freitag (1986, p. 73), “a cultura fornecida pelos meios de comunicação de massa não permite que as classes assalariadas assumam posição crítica face a sua realidade”.

tornar o que a arte poderia representar na tradição da *Teoria Crítica*: “[...] deixa de ter o caráter único, singular, deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento, da angústia de um produtor (artista, poeta, escritor) para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda.” (FREITAG, 1986, p. 72).

Se ignorarmos que o próprio Estado possui uma vasta tensão de classe – e de seus interesses – e cumprir, simplesmente, a Avaliação Institucional pode torná-la uma mercadoria que valerá como tal, estipulando como o capital irá circular no interior das áreas de conhecimento e das instituições de ensino – basta lembrar os rankeamentos das instituições de ensino pelo mundo. E novamente, chegamos à precedência de uma filosofia crítica, segundo Marcuse: “[...] isso é que deve ser visto e entendido: que a política e a economia, fundamentadas em uma interpretação filosófica bem determinada da essência humana e de sua concretização histórica, se transforma na base político-econômica da teoria da revolução.” (FREITAG, 1986, p. 72).

E assim, a teoria não é caracterizada como separada ou dividida da prática, como segue o raciocínio de Marcuse. Novamente a metodologia da *Teoria Crítica* é funcional para a pesquisa, na medida em que, como o próprio Marcuse elucida, ela pode ser considerada inteiramente teórica, ou mesmo filosófica e sociológica e, até mesmo histórica, entretanto, ela é antes de tudo uma “teoria prática”. (FREITAG, 1986, p. 72). Ou seja, a filosofia está em um desenvolvimento contínuo e concomitante com a prática. A Avaliação Institucional engajada, aqui proposta, parte deste mesmo pressuposto conforme será desenvolvido a seguir. Não podemos pensar uma filosofia dialética negativa de Zizek “antes” e depois de realizarmos uma avaliação, senão que ambas se relacionam dialeticamente: o engajamento filosófico fundamenta a avaliação institucional, e esta, por sua vez, fundamentada legalmente e pedagogicamente interage com o que a sociedade propõe como qualidade e retorna à filosofia proposta para dialogar com a instituição de conhecimento.

A *Teoria Crítica*, como opção metodológica da pesquisa, tem a orientação intensamente relacional, conforme já mencionado, pois procura uma relação filosófica entre o fato (Avaliação Institucional) e as instituições governamentais, sociais e de classe. Sempre com uma proposta filosófica que amplie uma concepção somente quantificável e acrítica.

Importante notar a presença inclusive de um processo de ampliação do marxismo na *Teoria Crítica* no sentido de valorizar os conceitos ontológicos próprios dos sujeitos. Em outras palavras, como faz Marcuse, ao analisar o papel

da sensibilidade nos sujeitos: os sujeitos frente ao objeto vivem de forma “sofrente”, (FREITAG, 1986, p. 27) ou seja, a própria necessidade dos sujeitos os torna ativos ante a materialidade, a necessidade que causa sofrimento é parte integrante do sujeito (aliás, aos que tudo tem em sentido material, o que advém desta falta da necessidade, segundo Marcuse, é a penúria). A *Teoria Crítica*, portanto, também propõe uma ontologia que leve em consideração a sensibilidade dos sujeitos ante o objeto e que, por conseguinte, considera o aspecto temporal – quando os sujeitos sensíveis reagem à materialidade.

A *Teoria Crítica* especifica não somente este aspecto da sensibilidade e mesmo da cultura na sociedade. A metodologia propõe uma nova visão do Estado. Visão esta que se torna essencial para o presente trabalho já que o tema – Avaliação Institucional e a filosofia dialética negativa de Zizek – é diretamente ligado às legislações estatais. Para a *Teoria Crítica*<sup>13</sup> o Estado não é somente um Estado que representa concepções ideológicas “puras” – seja da direita ou da esquerda. Como lembra Freitag, segundo “Pollock, Meyer, Mandelbaum e outros defendiam a tese de que nenhuma economia moderna – fosse ela capitalista ou socialista – dispensaria a presença reguladora do Estado”. (FREITAG, 1986, p. 87).

Em outras palavras, o Estado não é nem Estado mínimo, nem mesmo um Estado que somente é “dono” do meio de produção. O Estado é o lugar de tensão e complexidade. Sua própria atuação ante a economia demonstra isto. Portanto, o Estado em nossos dias – e podemos também racionalizar sobre o tempo presente da pesquisa –, com seu papel legislador – e repressor – é lugar de tensão, embate e é ambíguo: “O novo estatuto do Estado como Estado empresarial destrói a concepção do Estado liberal, mas não destrói as relações de produção nas quais se assentam ambas as formas estatais: a economia capitalista.” (FREITAG, 1986, p. 88).

Em suma: o Estado também responde às motivações econômicas em um sentido que vai além de uma concepção clássica de direita ou de esquerda. Hoje o Estado tem que responder a questões sociais e econômicas ao mesmo tempo – e claro, sabendo quais escolhas podem ter mais “peso” em determinada instância<sup>14</sup> da luta pelo poder. E o aspecto do poder é, imensamente, preponderante em um capitalismo em que a classe burguesa atual – com seus aspectos financeiros – já se

---

<sup>13</sup> De forma geral é claro, posto que a diversidade entre os autores, já foi mencionada.

<sup>14</sup> “A simbiose entre ciência e técnica com a dominação econômica e política no capitalismo moderno mostra quão profundamente ambas estão comprometidas com interesse das classes dominantes.” (FREITAG, 1986, p. 95).

aceita como inevitável – mesmo que esta não seja, especificamente, a classe definida em leituras clássicas como Adam Smith que afirma:

Cada homem é rico ou pobre, segundo o grau em que pode adquirir as necessidades, conveniências e diversões da vida humana. Mas depois que a divisão do trabalho foi implantada, é uma bem pequena parte destas que o trabalho do homem proporciona. A maioria delas, ele deve derivar do trabalho de outras pessoas. (SMITH, 2008, p. 33).

Ou seja, o quesito poder ainda é, intensamente, ligado ao consumo “puro” ao potencial de compra. Realidade esta distinta no abismo entre os ricos e pobres de nossos dias, como nos lembra Piketty ao afirmar que:

De fato, uma característica da globalização financeira atual é que cada país é, em grande parte, propriedade de outros, o que não só obscurece as percepções sobre a distribuição global da riqueza como também leva a uma forte vulnerabilidade dos pequenos países e a uma instabilidade da distribuição mundial das posições líquidas. (PIKETTY, 2014, p. 191).

E, no cerne da *Teoria Crítica*, o autor Friedrich Pollock oferece uma explicação, que para a metodologia aqui escolhida é muito importante. Trata-se da concepção do que é este “poder”. Pois o Estado agora se apresenta inovado diante de uma realidade capitalista que não está mais em processo de estabelecimento como poderíamos imaginar em meados dos anos 1800. Agora na era globalizante e com conteúdo fortemente neoliberal, a situação é diversa. O Estado é, preponderantemente, uma intensa luta de domínio, seja entre os segmentos da burguesia ou dos segmentos dos sindicatos, quanto das representações das categorias de trabalho e aposentados. O “poder” em si é um aspecto que sobressaiu em uma realidade em que a proposta soviética não venceu, e a economia recebeu a intensificação de uma visão neoliberal.

Outro aspecto da mudança de situação sobre o estado capitalista é que o motivo do lucro é superado pelo motivo do poder. Obviamente, o motivo do lucro é uma forma específica do motivo poder. Abaixo do capitalismo privado, grande lucro significa grande poder e menos dependência do comando de outros. (POLLOCK, 2002, p. 78).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “Another aspect of the changed situation under state capitalism is that the profit motive is superseded by the power motive. Obviously, the profit motive is a specific form of the power motive. Under private capitalism, greater profits signify greater power and less dependence upon the commands of others.” (POLLOCK, 2002, p. 78).

A *Teoria Crítica*, conforme é possível verificar-se anteriormente, não é somente desenvolvida por um autor específico, muito antes, é fruto do pensamento de diversos autores – que, por sua vez, viveram e pensaram sobre diferentes realidades. Assim, sua premissa da filosofia ou “teoria prática” sempre leva em consideração as diversas realidades em relação ao seu conteúdo – próprio – do contexto totalizante. De fato, para uma Avaliação Institucional, que é previamente legislada e em contexto histórico, o Estado no contexto da *Teoria Crítica*, deve ser levado em consideração.

Na medida em que o Estado, segundo esta teoria, é lugar de pressão pelo poder, em um contexto em que o capitalismo já se encontra neoliberalizado, ele torna-se, particularmente, diferente do que uma concepção mais simples de um Estado com função repressora. Sua atuação na economia, ao contrário do que a tradição liberal explicita, demonstra-se como crucial em muitas ocasiões – talvez até mais em momentos de crise econômica. Por conseguinte, o método aqui escolhido, embora não seja considerado como um passo a passo elucidada a necessidade de se analisar o Estado e o contexto histórico com uma fundamentação filosófica aprimorada. Em outras palavras, a *Teoria Crítica*, ao mensurar o Estado também acaba por analisar todas suas manifestações, dentre elas: a educação. E nenhuma esfera Estatal foge da realidade da luta pelo poder, ou seja, a qualidade e a avaliação da educação, sempre estão em uma relação – dialética – com esta realidade.

De fato, Stefan Klein e Sabrina Fernandes fazem um aporte a partir da *Teoria Crítica* que é interessante ao trabalho. Sua análise refere-se especificamente, à influência mercadológica, e limitadora, presente no Pacto de Bolonha (BOLONHA, 1999) – pacto de 1999 que foi assinado por 47 países e que estipulava o “Espaço Europeu de Educação Superior”, e, para tanto, indicava pontos de concordância para averiguação do que e de como ensinar, e, por conseguinte, o que e o como avaliar. Neste trabalho, os autores citados utilizam a obra *Eros e civilização*. (MARCUSE, 1999). Marcuse faz uma análise de Freud e propõe que entre o um “Eros” (pulsão de vida) e a pulsão de morte (Tânatos) ocorre um confronto que acaba por impor, durante nossa existência, uma “mais-repressão” que acaba por ser identificada como o paradigma do saber contemporâneo sobre os indivíduos. E os autores Klein e Sabrina identificam, sobre a análise do Pacto de Bolonha citado anteriormente, que, a partir das contribuições de Marcuse:

Além de problemático ao responsabilizar o indivíduo por suas escolhas educacionais, supondo que os recursos necessários para efetivar tais escolhas são de segunda importância, também constitui a diferenciação entre o conhecimento adquirido que contribui para o mercado e aquele que não contribui (ou o opõe). (KLEIN; FERNANDES, 2014, p. 161).

De outro modo, os autores identificam que existe uma imposição ideológica sobre o Pacto de Bolonha que acaba por quantificar a educação para seus interesses. E, portanto, limita o conhecimento, pois quem discorda deste preceito, simplesmente não tem uma voz.

Salienta-se que a metodologia da *Teoria Crítica*, em seu próprio seio, sempre obteve discordâncias internas e, até mesmo, pontos de rompimento. Assim, esta teoria pressupõe escolhas de aspectos de seu corpo teórico, sem que, por este motivo, exista um “aceite” total da teoria. Este ponto é importante na medida em que a pesquisa utiliza os autores que auxiliam o desenvolvimento teórico em detrimento de outros. Por exemplo, a segunda geração da *Teoria Crítica*, mais especificamente com Jürgen Habermas e a *Teoria do Agir Comunicativo* (HABERMAS, 1998) não é aqui utilizada, pois a opção temática não contempla um “agir comunicativo” puro, muito antes, o tema da Avaliação Institucional é sempre um lugar de conflito, seja por quem avalia ou quem constrói esta avaliação.

No quesito da escolha do autor Slavoj Žižek – além do aporte da *Teoria Crítica* – ocorre porque seu corpo teórico baseado em uma leitura da dialética negativa de Hegel – e Lacan – sustenta tanto a aceitação de uma diversidade que nega a existência de uma “verdade”, quanto à possibilidade de, com uma fundamentação filosófica densa e desenvolvida, comprometer-se com opções determinadas. De fato, conforme irá explicitar-se a filosofia de Žižek, fica claro que, através deste fundamento teórico, os contrários – e aqui me refiro à realização da avaliação institucional – são parte integrante e fundamental para a proposta. A Avaliação Institucional que por ser relacionada à educação, precisa não só aceitar os contraditórios, senão que utilizá-los de forma afirmativa. E a dialética negativa de Žižek, conjuntamente com a proposta da *Teoria Crítica*, é fundamental para a realização desta avaliação institucional da educação. Objetivamente, a metodologia da *Teoria Crítica* é de fundamental importância porque propõe que “a solução das contradições *teóricas* só é possível de forma *prática*”. (MARCUSE, 1981, p. 47).



Neste momento é importante destacar o procedimento feito na pesquisa. Isto irá permitir que tanto o tema aqui proposto, quanto a opção pela filosofia dialética negativa de Zizek possam ser mais bem integrados.

A análise deste procedimento foi via *Teoria Crítica*, ou seja, ela analisa a possibilidade do pensamento “não permanente” ou “a possibilidade de pensar o não-pensado”. Objetivamente: em que medida as respostas oferecidas no questionário demonstram que a Avaliação Institucional proporciona tanto a participação ampla quanto a possibilidade ampla de mudanças conforme o “voto” democrático. Os participantes escolhem suas preferências apenas em realidades como infraestrutura e mecanismos de respostas concretas ao mercado de trabalho ou é garantida e até explicitada a promoção de aspectos diversificados? (Meio ambiente, religiosidade, solidariedade, por exemplo).

Constatadas as respostas que podem tanto aludir à justiça quanto apontar para limitações desta, é por meio de uma proposta de dialética negativa que será possível propor tanto um aprimoramento da justiça – em caso desta ser satisfatória – quanto uma ideia para promover uma justiça crítica e em constante aprimoramento.

Neste momento saliento que a opção pela dialética negativa, de Zizek, para o projeto que tem como tema a Avaliação Institucional, é que o autor oferece uma perspectiva que não eleva apenas uma “verdade” como ponto absoluto, não há somente um ponto de vista correto – mesmo que isto seja de cunho ideológico. Entretanto, o autor não se torna um relativista em que a verdade simplesmente não existe, ao contrário, a verdade para este é “verdade” na medida em que é “engajada”.

A palavra “engajada” é utilizada entre aspas porque trata-se de uma teoria, não somente um sinônimo para “comprometimento<sup>16</sup>”. Desta forma, mesmo que os sujeitos não detenham a verdade absoluta, assumem de forma responsável seus posicionamentos mesmo que imperfeitos e/ou inacabados.

Por isto, para a Avaliação Institucional, que pode ser aprimorada ou mudada para uma opção mais justa, esta teorética é essencial: ela permite a variabilidade de opiniões e mais ainda, fundamenta com teoria a necessidade de “engajamento”

---

<sup>16</sup> Destaco novamente a explicação prévia fornecida para melhor elucidar o conceito de “engajamento” antes de aprofundar nele efetivamente: “Engajamento” trata-se de admitir que não exista uma verdade absoluta e total, isto decorre pela concepção da Dialética Negativa em que aprendemos mais por uma negação do Real do que sua análise positiva. Assim, o “engajamento” permite que admitamos que não exista uma só verdade, mas ao mesmo tempo, permite se “engajar” com determinado conceito de verdade (ideologia, por exemplo), sempre admitindo que não á explicações perfeitas e completas.”

intelectual e participativo para todos os intervenientes da avaliação. Nesta perspectiva assume-se que o antagonismo intelectual não pode (nem deve) ser eliminado, em outras palavras: uma ideologia não pode eliminar a outra de forma unilateral; isto não é só errado como perigoso – lembremos-nos de casos do fascismo.

Retomando, este projeto adotou a *Teoria Crítica* como metodologia para analisar o procedimento da entrevista semiestruturada (que será explicitada à frente), para que, de forma sedimentada, a filosofia dialética negativa de Slavoj Žižek possa oferecer um fundamento teórico/filosófico para uma Avaliação Institucional Interna justa e que produz justiça.

**Entrevista:** avaliar nem sempre passa por um rigoroso questionário ou análise textual sobre determinado assunto – como acontece, em geral, em processos seletivos – e nem mesmo tem de ser uma entrevista com direcionamento especificado – como no caso de entrevistas de emprego. A avaliação pode ser processual, pode visar mudanças em si própria conforme, desenvolve-se, e pode ser tanto uma experimentação quanto uma forma objetivamente conclusiva – como é o caso das ciências aplicadas. Entretanto, a Avaliação institucional, por seu caráter tanto particularizado (na Avaliação Interna) quanto em sua particularidade de prestadora de contas (Avaliação Externa) ou mesmo em sua participação nos novos processos de ranqueamento acaba por buscar construir instrumentos de avaliação que podem ser entendidos como “questionários” – destaque que este termo não é o correto, utilizo apenas para questão elucidativa.

Assim, o desafio de ir a campo para pesquisa em Avaliação Institucional parte de dois pontos: a entrevista deve levar em consideração que existe um instrumento de Avaliação Institucional que já é respondido pelos participantes da comunidade escolar; e por outro, a diversidade destes atores: alunos, comunidade externa e servidores.

Por este motivo, parte-se, primeiramente, da definição de entrevista oferecida por Antonio Carlos Gil:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

Por outra maneira, ao formular a entrevista, levo em consideração um aspecto fundamental tanto para a entrevista em si quanto para a Avaliação Institucional:

ambas estão em um contexto da interação social. E, por este motivo, em um primeiro momento opto por uma entrevista única para os diversos segmentos. Outra assertiva a ser levada em consideração é a necessidade de utilizar-se de entrevista e não o questionário. A entrevista (além do importante aspecto de não ser preciso que o entrevistado saiba ler e tenha mais liberdade para formulação) permite, com maior facilidade, o trabalho com grupo, e mais ainda: um grupo diverso. A entrevista também permite que, embora voltada individualmente, a interação social não seja só entre o entrevistador e o entrevistado, mas também entre os entrevistados.

Após a opção ser feita pela técnica da entrevista, e não do “questionário” surgiram para o autor dois pontos fundamentais: qual o objetivo que a entrevista pode oferecer à pesquisa e como “construí-la”. Preliminarmente, a pesquisa projeta oferecer, por meio da metodologia da *Teoria Crítica* uma filosofia prévia que forneça uma Avaliação Institucional que nem imponha práticas e conceitos ideológicos a realidades locais e que, ao mesmo tempo, possa fornecer autonomia educacional para as instituições – uma autonomia “justificada”. Assim, a entrevista objetiva elucidar dois aspectos: a Avaliação Institucional é justa? A Avaliação Institucional promove a justiça?

O primeiro objetivo, na entrevista, visa a observar a utilidade para a comunidade escolar, qual a visão da comunidade escolar sobre a Avaliação Institucional e se ela é feita com o propósito de melhora da educação. No segundo objetivo, é identificar se a Avaliação Institucional incentiva a mudança, uma mudança real para a melhora da educação (do ponto de vista local e do ponto de vista social). O fundamental é que por meio de uma avaliação institucional “engajada” que, ao não optar por “verdades” dadas, aja justiça, que transforme e produza a educação sem se submeter a pressões mercadológicas ou mesmo do Estado.

Com relação à formulação da entrevista, por questão organizacional e atendendo aos entrevistados (de diferentes segmentos) optou-se por uma entrevista semiestruturada: ela parte de perguntas já formatadas, embora não imutáveis<sup>17</sup>. A entrevista semiestruturada aqui utilizada liga-se ao conceito fenomenológico/dialético de pesquisa, e este, por sua vez, em sua manifestação da *Teoria Crítica*. Pois “A categoria da *contradição* nos aponta para a necessidade de análise minuciosa do desdobramento histórico de um *fenômeno*, em sua gênese e

---

<sup>17</sup> Por tratar-se de entrevista, e como ponto positivo, é possível utilizar diferentes palavras para melhor explicitar as perguntas aos entrevistados.

desenvolvimento, para a compreensão do seu significado e conteúdo objetivo.” (BAQUERO; GONÇALVES; BAQUERO, 1995, p. 17).

Destarte, após optar pela entrevista semiestruturada considerada como uma técnica para utilizar-se da metodologia *Teórico Crítica*, passei para a formulação das perguntas que seguem, por sua vez, os seguintes critérios:

- a) As perguntas são consideradas fechadas com possibilidade de adaptação (entrevista semiestruturada)
- b) A análise será temática (por pergunta)
- c) As respostas serão, posteriormente, descritas (não quantificadas) dentro da proposta de pesquisa.
- d) Os sujeitos entrevistados serão alunos, servidores e comunidade externa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul<sup>18</sup>.

#### **Instrumento - entrevista semiestruturada:**

Identificação (o entrevistado)

Nome: \_\_\_\_\_ (pode ser fictício)

Idade: \_\_\_\_\_ Segmento: \_\_\_\_\_

1. *O que é, para você, a Avaliação Institucional realizada anualmente?* (Pergunta introdutória, objetivo geral: elucidar o conhecimento do entrevistado sobre o tópico da pesquisa.)
2. *A Avaliação institucional responde aos seus interesses relativos à educação?* (A pergunta objetiva contemplar a visão sobre educação relativos aos diferentes atores: alunos, servidores e comunidade externa.)
3. *A Avaliação Institucional responde ao mercado de trabalho, aos objetivos da educação em si ou a ambos?* (Pergunta que avalia criticamente como a educação relaciona-se com o mercado de trabalho na realidade da Avaliação institucional.)
4. *A Avaliação Institucional contempla, em sua opinião, todas as necessidades da instituição?* (Pergunta que objetiva identificar, se for o caso, as possíveis necessidades de aperfeiçoamento da legislação.)
5. *A quais interesses, em sua opinião, a Avaliação Institucional responde (Estado, educação, mercado, empresas etc.)?* (Pergunta direcionada a utilidade – “para

---

<sup>18</sup> Lista baseada no artigo de Manzini (2012).

quem” – da Avaliação Institucional. Também voltada para a diversidade do grupo – diversidade no sentido do ideário, não apenas dos segmentos.)

6. *A Avaliação Institucional é um processo inteiramente democrático? Como você percebe sua participação? (Como necessária, como efetiva?)* (Pergunta que visa observar possíveis discrepâncias quanto a total democratização da Avaliação Institucional).
7. *Você considera a Avaliação Institucional como uma ferramenta de mudança de sua instituição? Por quê? Em caso negativo, qual o motivo?* (Pergunta voltada para a Avaliação institucional como fator de mudança.)
8. *Qual o(s) principal(is) motivo(s) que faz você participar da Avaliação Institucional?* (Pergunta para observar o intuito ou não de se participar de uma Avaliação Institucional.)

Os sujeitos a responderem esta entrevista semiestruturada serão oriundos do Instituto Federal do Rio Grande do sul, instituição que compreende ensino médio, técnico, tecnológico, superior e pós-graduação de forma pública e gratuita. Todos respondentes fazem parte dos segmentos do IFRS, como será explicitado pormenorizadamente na análise dos dados empíricos.

As entrevistas realizadas foram feitas de duas formas: em grupo, em caso dos alunos (aproveitando o espaço concedido em sala de aula) e individual, seja por meio eletrônico ou pessoalmente no caso dos docentes e técnicos em educação.

### 3 DIALÉTICA NEGATIVA DE SLAVOJ ZIZEK

Analisar a sociedade contemporânea é um desafio constante para todas as áreas do conhecimento. Os motivos, para tanto, são diversos e complexos, e não podemos deixar de citar, também influenciados por ideologias – direta ou indiretamente. Portanto, formatar políticas de ensino que não apenas respondam aos anseios do mercado, mas também às diversas necessidades atuais – ecológicas, culturais<sup>19</sup>, religiosas etc. – são fonte de preocupações para comunidade.

Ensinar/aprender/responder a sociedade faz parte de uma complexa rede de relações seja com o governo, com o mercado ou com a sociedade em geral. Assim, estas políticas têm de possuir um embasamento teórico sólido e “engajado” – para utilizar um termo de Zizek, conforme será exposto a seguir – para responder a todas as esferas mencionadas. Neste sentido, antes de propormos uma Avaliação Institucional comprometida com o máximo aprimoramento educacional – e, portanto, com políticas para educação – é imperativo expormos do que trata a teoria aqui proposta. Para o tema específico da Avaliação Institucional uma fundamentação teórica é fundamental para justificar sua existência, mas mais importante, de torná-la um fator decisivo para mudanças na educação (no meio comunitário, nacional e em relação ao meio internacional). A única forma, para tanto, é utilizar uma filosofia que embase esta necessidade, elucidando e sedimentando as bases de (auto)justificação e que indique uma forma para se almejar estas mudanças. Para tanto, é por meio de uma filosofia moderna que se adapte a estas necessidades e se torne basilar para a Avaliação Institucional que podemos encontrar uma solução. E, assim, neste momento, é preciso obter uma compreensão da dialética negativa zizekiana, em termos sólidos e profundos, para referir-se depois à sua relação direta com a Avaliação Institucional.

#### 3.1 Um olhar sobre Slavoj Zizek

Slavoj Zizek não é um filósofo acadêmico tradicional. Isto porque o autor não transita apenas no meio acadêmico, suas opiniões são pontuais sobre política, conflitos, religiões e também sobre cinema e arte. O autor cruza o mundo dando

---

<sup>19</sup> Conforme será exposto, sempre tendo em vista o “invólucro ideológico” presente na realidade, como, por exemplo, a cultura que “é cada vez menos uma esfera isenta do mercado e cada vez mais não só uma das esferas do mercado, mas seu componente central”. (ZIZEK, 2015, p. 45).

palestras e entrevistas assistidas por grande número de pensadores, economistas, políticos e, também, por uma imensa quantidade de pessoas comuns. Um exemplo importante é o seu discurso feito ao movimento Occupy Wall Street (Ocupe Wall Street) em Nova York. Seu posicionamento esquerdista não é menos polêmico, pois mesmo situando-se como tal, faz duras críticas tanto à teoria quanto a muitos movimentos de esquerda no mundo. Slavoj Zizek, portanto, é tanto um filósofo que converge o pensamento hegeliano e lacaniano, quanto um polêmico orador que utiliza muitas piadas (ZIZEK, 2015) para explicar e elucidar sua filosofia. A filosofia de Slavoj Zizek, dentro deste contexto não usual e não estritamente acadêmico, é igualmente complexa, e é necessário não supor uma “linha” que a explica com início, meio e fim; toda filosofia é como um todo teórico.

Zizek nasceu em Liubliana, na Eslovênia em 1949, portanto, vivenciando de perto os regimes comunistas. Embora sua atuação não se limite ao meio estritamente acadêmico, Zizek também transita neste, sendo professor da European Graduate School e do Instituto de Sociologia da Universidade de Liubliana e também presidente da Society for Theoretical Psychoanalysis, da Liubliana, e um dos diretores do Centro de Humanidades da University of London.

É interessante notarmos também sua presença na política: Zizek foi muito ativo politicamente nos anos de 1980 – portanto, quando a Iugoslávia ainda tinha o controle sobre a atual Eslovênia – e em 1990 disputou a presidência da República da Eslovênia. Neste conturbado período – lembrando que a Eslovênia somente separou-se da Iugoslávia, efetivamente, em 1991 após um conflito de dez dias – foi quando seu primeiro livro foi publicado em inglês: *The sublime object of ideology*<sup>20</sup> (1989). Atualmente, Zizek viaja pelo mundo dando palestras e seminários, além de produzir uma imensa quantidade de livros e artigos, sendo considerada pelo autor e seus críticos a obra *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético* (ZIZEK, 2013) como sua principal obra.

---

<sup>20</sup> A obra foi traduzida para o português com o título *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia* (ZIZEK, 1992).

### 3.2 Dialética negativa (I)

Para extrair, objetivamente, a concepção da dialética<sup>21</sup> negativa zizekiana por sua essencialidade e embasar a proposta de “engajamento” da Avaliação Institucional utilizo como núcleo central a obra *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Também é utilizada extensa obra do autor, que exemplifica sua teoria e também a complementa conforme as necessidades. A dialética negativa aqui apresentada consiste de uma parte de sua grande obra. E, como é próprio do autor, a utilização de exemplos e recomeços são essenciais para identificarmos sua teorização. E antes de passar ao próximo parágrafo, que inicia a teorética da dialética negativa, gostaria de destacar ser facilitador manter em mente o movimento que vai do sujeito à totalidade – com suas especificações, por exemplo: sujeito/laciano, totalidade/Estado.

É assim que na introdução de sua obra *Menos que nada* Zizek precipita-se ao considerá-la como definitiva para sua visão de Hegel, posto que seja deste autor – porém não só dele – que a dialética negativa irá retirar sua fundamentação. Inicialmente, devemos considerar que as “coisas”, antes de tudo, estão em constante movimento, e é neste movimento, que Zizek tenta encontrar a realidade. O movimento, a transformação, refere-se à uma realidade que é antes uma realidade menos que nada – nunca é, sempre-será.

É neste sentido que, para Zizek, o filósofo que desponta é Hegel. Hegel é um filósofo que, caracteristicamente, volta-se para a história, assim, conforme nosso filósofo esloveno, é através dele que podemos observar uma lacuna no pré-transcendental: uma diferenciação entre criação teorética e a produção material em sentido próximo ao de Marx – idealismo e materialismo de forma geral.

Para Zizek, nesta diferenciação – teorética/materialismo – também reside o propósito de toda pesquisa dialética, pois o dialético fixa a realidade como é (viva) e será (já na morte). Voltando esta mesma visão sobre o momento histórico de Hegel – embora, mais especificamente, em um período filosófico de produção intelectual alemã – Zizek aponta para quatro pilares básicos para sua concepção hegeliana: Kant, Fichte, Schelling e o próprio Hegel. Isto porque, para Zizek, Kant relaciona-se

---

<sup>21</sup> Para termos uma visão clara da dialética, ou do que Zizek considera a dialética, devemos ter em mente que a “dialética “coincidência dos contrários” consiste no seguinte: a atualização de uma ideia ou de uma ideologia em seu grau mais puro coincide com ou, mais precisamente, manifesta-se como o seu contrário – como não ideologia.” (ZIZEK, 2014, p. 40).



a uma resposta às inovações newtonianas; Fichte relaciona-se à política, especialmente à revolução Francesa; Schelling à arte; e Hegel, fundamentalmente, ao amor. (ZIZEK, 2013, p. 18). Hegel tem um aspecto fundamental: ao abstrair o “Ser” do “Ser absoluto” podemos entender o “Ser” – como sujeito – na medida em que esta divisão é imanente a ele – novamente, podemos observar a importante diferenciação entre a teoria e o material. Daí que o: “Ser emerge quando a divisão se divide em si”. (ZIZEK, 2013, p. 25). Portanto, não é no outro puramente que emerge o sujeito, mas de si mesmo no momento da divisão<sup>22</sup>. Podemos responder, então, com mais precisão, a pergunta: “Por que Hegel?” Pois em Hegel podemos “somar” a filosofia dos três filósofos anteriormente citados, para explicar a realidade em sua própria “rachadura” dialética – entre o “Ser” e a “totalidade” ou “absoluto”.

Porém, nesta visível referência fundamental em relação a Hegel, Zizek não deixa de se perguntar se é possível ainda sermos hegelianos. Sua resposta é rígida em uma análise, novamente, do momento histórico de Hegel, pois para ele a apreciação hegeliana também é limitada em considerações de sua época, o próprio sistema hegeliano é temporário na medida em que o mesmo é transitório frente ao “movimento” inerente das coisas. Portanto, ele não pode ser fechado e terminado em si mesmo.

Zizek considera que mesmo nas análises feitas por Hegel podemos observar estes limites intrínsecos, por exemplo, em sua análise sobre a Revolução Francesa, Zizek “vai além” de Hegel ao afirmar que o sujeito ao confiar totalmente seu bem-estar ao Estado, ao mesmo tempo, “permite-se” ser aniquilado sem razão. Se utilizarmos uma noção mais moderna elucidada-se uma “identificação com agressor” noção que vai além da análise hegeliana, claro, por tratar-se de uma teórica mais recente. E mais, Zizek utiliza Lacan para retomar Hegel e também elucidá-lo em uma dialética negativa. O filósofo irá partir, primeiramente, do Sujeito. Este sujeito é o que podemos chamar de Sujeito \$<sup>23</sup> de Lacan: ao afirmar que o sujeito ao ser posto frente ao universal – por meio da linguagem – perde a ligação fundamental com o concreto, com o Real<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Ou em termos hegelianos, “afirmar como, ao parecer combater uma força exterior, o Sujeito luta consigo mesmo, com sua própria Substância mal reconhecida”. (ZIZEK, 2013, p. 28).

<sup>23</sup> O sujeito é para os outros, uma máscara, uma mostra de si, não total. E é especificamente entre ao que podemos denominar de máscara e a “fantasia” íntima propriamente dita, é neste hiato que encontramos a subjetividade humana. De fato, esta fantasia íntima é considerada inacessível, e o fato de ser inacessível para o sujeito o torna, nas palavras de Lacan, chama de “vazio” conforme Zizek (2010, p. 69).

<sup>24</sup> “O Real lacaniano não é apenas deformado, mas é o próprio princípio da distorção da realidade”, em outras palavras, o Real nunca é inteiramente concebível pelo Sujeito. (ZIZEK, 2012, p. 32).

Para entendermos melhor, damos prosseguimento ao raciocínio de Zizek. Ao nos voltarmos para a situação senhor/escravo, em um primeiro momento, é nítida uma “dialética do reconhecimento” como é comumente utilizada por Hegel, porém, ao mesmo tempo, o escravo é colocado frente à uma “negatividade absoluta”, o medo de sua aniquilação. Ao confrontar seu senhor ele confronta uma total desvalorização do si mesmo, ele é agora puramente negativo. Zizek, para justificar ainda mais este caso utiliza da passagem 194 da *Fenomenologia do Espírito*<sup>25</sup> (HEGEL, 1992) – obviamente, com destaque à mencionada interpretação. O sujeito deve, portanto, identificar-se com a força que pode exterminá-lo a própria “negatividade absoluta”. De fato, Zizek caracteriza, inclusive, que Hegel ao considerar a tirania quando esta desaparece, como algo “supérfluo”, o filósofo apenas identifica o momento em que o sujeito recusa o tirano como base para seus interesses particulares e projeta-se ante o universal, torna-se um “cidadão universal”. (ZIZEK, 2013, p. 39). Em última análise, Zizek afirma que a “negatividade” hegeliana extingue (proscreeve) o não-ser.

Novamente, ao mostrar-nos esta primeira noção, Zizek insiste na não compatibilidade do sistema hegeliano a qualquer tipo de “mobilismo”, seja histórico ou não<sup>26</sup>. Mesmo em momentos de guerra, surge o que chamamos de “negatividade absoluta” – em relação à própria guerra como “ponto dialético”. Zizek observa que o sujeito hegeliano necessita da personificação do inimigo para manter sua luta contra a negatividade, que, obviamente, é apresentada para o mesmo se ele vencer. Ou seja, uma mudança em relação à própria realidade. Por este motivo, Zizek defende Hegel frente à interpretação de Marx: não se trata de apenas interpretar a realidade, sem mudá-la, mas na verdade, na dialética, o que surge é uma nova percepção e, portanto, uma nova relação com a realidade. Este aspecto – de como relacionar-se com o real – significativo para o tema, posto que, é partindo de uma dialética negativa, portanto, da teoria pura, que formamos uma nova relação com a realidade.

---

<sup>25</sup> “[...] esse movimento universal puro, o fluidificar-se absoluto de todo o subsistir, é a essência simples da consciência-de-si, a negatividade absoluta.” (HEGEL, 1992).

<sup>26</sup> Este aspecto é extremamente importante para situarmos a Avaliação Institucional na educação, principalmente, por três motivos: a educação como processo transformador, a sociedade em que estamos inseridos, que necessita de explicações que não sejam apenas monolíticas e a necessidade de reconhecer e processar as mudanças.

Hegel, para Zizek, nos promete um sujeito muito mais identificável com o conceito lacaniano da “interpassividade”<sup>27</sup>. A saber:

No caso da interpassividade [...] sou passivo através do outro. Concedo ao Outro o aspecto passivo (gozar) de minha experiência, enquanto posso continuar ativamente empenhado [...] isso nos leva a noção falsa de atividade: as pessoas não agem somente para mudar alguma coisa, elas podem também agir para impedir que alguma coisa aconteça, de modo que nada venha a mudar. (ZIZEK, 2010, p. 36).

E frente ao trabalho, o sujeito também é alienado, levado a obedecer à disciplina imposta e assim o “trabalho [...] é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma”. (HEGEL, 1992, p. 132). Este aspecto é o que redefine, segundo Zizek, Hegel de forma diferente dos demais “historicistas” – mesmo a crítica Marxista – pois conforme visto dor e o sofrimento não são simplesmente relegados, como poderia supor-se. Portanto, uma “reconciliação hegeliana” como menciona Zizek, em realidade é apenas uma elucidação de que ambos – podemos entender como Idealismo e Materialismo dialético – sempre estiveram do mesmo lado. Podemos aqui conceituar esta passagem como uma reconciliação entre a teoria “pura” e um materialismo mais radicalizado.

A dialética, sob este ponto de vista, é muito mais pormenorizada do que uma superação de erros – por exemplo, a superação da figura do oponente e a “negatividade absoluta” – que são “suprassumidos”. (ZIZEK, 2013, p. 47). Constatamos que a dialética para Zizek, é muito mais que um caminho de erros, que nos levam a uma “suprassumissão” dos mesmos em direção à verdade. Ou seja, não se trata de como poderíamos pensar de um gigante teórico que parte simplesmente de um ponto (neste caso, da negatividade) negando/excluindo o que não pode ser explicado dentro desta construção conceitual.

Zizek questiona: como superar um formalismo que simplesmente aponte a derrota como vitória? A resposta fundamental encontra-se na concepção materialista proposta por Marx – a mudança, o fluir do rio. Em primeiro lugar, é o olhar histórico de Marx que irá nos apontar para uma reconciliação. O passado, para Zizek, está sempre em plena mudança, pois em um sentido hegeliano, a

---

<sup>27</sup> Neste ponto ainda estou no começo da exposição da teoria da dialética negativa de Zizek para apontar – conforme ocorrerá mais à frente – mais especificidades da Avaliação Institucional. Mesmo assim, o aspecto da interpassividade não pode passar despercebido, já que mesmo quem avalia, pode somente avaliar sem nenhum compromisso (engajamento). Simplesmente, sem objetivo de mudanças positivas.

“dialética presente” – ou no presente - nos faz olhar o passado de formas diferentes, e assim, relacionar-se diferentemente com ele. Daí que, novamente, surge um Hegel com um conjunto de características muito mais materialistas do que puramente abstratas: o passado – em sentido histórico estrito, até mesmo documental – é sempre um “conjunto de razões (passadas, dadas) nunca é completo e “suficiente”, posto que as razões passadas são retroativamente ativadas pelo que é, dentro da ordem linear, seu efeito”. (ZIZEK, 2013, p. 54).

Zizek, ao elucidar este aspecto de prospecto histórico, passa, necessariamente, a outro ponto imperativo para continuar suas elucidações: o Estado. Sob um aspecto histórico as mudanças nas estruturas do Estado – seja como monarquia ou como um feudo – sempre, para Zizek, irá representar um problema sob um ponto de vista hegeliano. Posto que Hegel sempre apresente certo crescente – digamos fruto do absoluto histórico e cultural – no Estado, que busca solucionar problemáticas inerentes em suas estruturas. Se para Hegel o “Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si para si” (HEGEL, 1997, p. 205); o filósofo Esloveno propõe que em realidade, a questão seja problematizada: o Estado em si, seja confrontado com conceito de existências comunais. Em outras palavras, o Estado sempre é um resultado de aspectos históricos, e se na visão que poderia caber em um edifício teórico pronto, em que o Estado é racional para si, Zizek ao contrário, quer confrontá-lo, exatamente, por seu aspecto comunal, diferenciado dentro da sociedade. As leis, incluindo, é claro, as que embasam a Avaliação Institucional, são históricas, porém, representam um conjunto paradoxal que permeia também a ideologia dominante<sup>28</sup>.

E por ser algo com uma localização – discordando, como admite Zizek, de Hegel – histórica, esta mudança de parâmetro – ou visão, para lembrarmos o livro *Visão em paralaxe*, de Zizek (2008) – é localizado no papel dos grandes heróis, mesmo em localizações feitas pelo próprio Hegel. Zizek lê Hegel como muito mais que uma evolução direta, mas o resultado de contingentes diretos<sup>29</sup>. Para Zizek, Hegel chama de “Totalidade” um momento histórico que é resultado de seu passado e está

---

<sup>28</sup> A ideologia dominante, portanto, está sim presente em todos os espaços, e “quando imaginarmos estar zombando da ideologia dominante, estamos apenas aumentando seu controle sobre nós.” (ZIZEK, 2003, p. 90).

<sup>29</sup> Na realidade, este fato pode ser observado no que Zizek chama de Paralaxe Temporal, mais explicitado em sua obra *A visão em paralaxe*. (ZIZEK, 2008, p. 50).

“pronto” e resulta em seu futuro – ligando tal conceitual à noção de “duplo-simbólico”<sup>30</sup> de Lacan, embora, conforme veremos, de forma um pouco diferente de Hegel.

Da “Totalidade” em relação ao Sujeito; na cisão entre ambos – e sempre considerando o fator “história”; é que o Estado aparece não só mediador de ambos, mas dentro desta tensão particular. O Estado sempre terá um papel de defensor das normas ante ao Sujeito. Logo, reconhecendo e agindo ante a regra social, o sujeito não, meramente, constrói e transmite-a, mas é determinado também pela “transmissão”<sup>31</sup>- chamo a atenção para este aspecto, tendo em vista que a própria Avaliação Institucional, na Escola, é diretamente ligada neste conceito de transferência. Para melhor exemplificar, pensamos no exposto por Marx nos *Grundrisse* (MARX, 2011), em que ele afirma que a anatomia do homem moderno, é uma chave para elucidar a anatomia do macaco (ignorando-se, é claro, erros contextuais), pois o “macaco” “plagia por antecipação a anatomia do homem”. (ZIZEK, 2013, p. 62). Hegel, segundo Zizek, aponta para o futuro de forma negativa: limitando pressuposições do futuro, ao momento histórico presente – o animal em questão não poderia prever o homem moderno especificamente.

Partindo daí, a tentativa de “superar” Hegel, Zizek retorna a Lacan afirmando que em:

[...] um primeiro caso, as consequências não intencionais de nossos atos são simplesmente devidas ao Grande Outro, à complexa rede simbólica que sobredetermina (e por isto desaloja) seu significado. No Segundo caso, as consequências não intencionais surgem da falha do Grande Outro, ou seja, de maneira como nosso ato tanto se baseia no Grande Outro quanto o desafia e transforma radicalmente. (ZIZEK, 2013, p. 64).

Mas uma pergunta surge ao colocar o sujeito frente ao Grande Outro<sup>32,33</sup>, pois é um aspecto fundamental da teórica hegeliana: onde se localiza a liberdade? Para Zizek, Hegel a individualiza (a liberdade) ao colocar em primeiro plano a

<sup>30</sup> O “duplo-simbólico” ou “momento duplo”, segundo Zizek, é um “reconhecimento” da regra social e interação com ela. (ZIZEK, 2010, p. 24).

<sup>31</sup> “Esse momento reflexivo de declaração significa que toda declaração não só transmite algum conteúdo, mas, simultaneamente, transmite o modo como o sujeito se relaciona com esse conteúdo”. (ZIZEK, 2010, p. 25).

<sup>32</sup> “O grande Outro”. A ordem simbólica, a constituição não escrita da sociedade, é a segunda natureza de todo ser falante: ela está aqui, dirigindo e controlando os meus atos; é o mar que nado, mas permanece essencialmente impenetrável”. (ZIZEK, 2010, p. 16).

<sup>33</sup> A melhor exemplificação para entendermos este conceito, é pensarmos nas peças de um tabuleiro de xadrez, todas as peças – suponhamos a rainha e o peão – tem liberdade para se mover, mas apenas em sentidos pré-determinados pelo tabuleiro. O Grande Outro é este meio simbólico que define e limite nossas capacidades individuais.

relação consigo mesmo e apenas depois com o outro – de fato no tema aqui proposto, o avaliador é avaliado e avalia ao mesmo tempo e em relação ao outro. Zizek, considera místico, portanto, conceber que Hegel não passa do Ser ao Nada, mas sim que o Ser “Sempre-já passou” ao Nada e assim por diante. (ZIZEK, 2013, p. 69). Logo, não ocorre uma sequencialidade de um, para outro, mas antes uma relação dialética ao mesmo tempo.

### **3.3 Dialética negativa e o “círculo” hegeliano (II)**

Na tensão entre Ser/Nada é que observamos a morte do “Deus Cristão” – neste aspecto, apenas cito para concebermos a divisão mencionada, a saber, entre o Ser e o Nada – e observamos o renascimento de um Deus na “Totalidade simbólica”. Ou seja, o Grande Outro. Zizek avalia ser por este motivo que Hegel desconsidera Cristo, pois ele é uma negação do “Grande Outro” – no caso, da totalidade – e insere-se diretamente entre os homens. O “Espírito” hegeliano, que se aliena e se reconhece novamente em sua alteridade, é, na realidade, produzido neste movimento de reconhecimento. Para Zizek, Hegel não revela um “sujeito absoluto”. (ZIZEK, 2013, p. 76). O autor baseia a afirmação na passagem da *Fenomenologia do Espírito que diz*: “O fim, porém, mostra essa prioridade de si mesmo, porque, através da alteração que o agir operou, nada resultou que já não o fosse [...] mas é só a aparência de uma diferença. Por isso é, em si mesmo, conceito”. (HEGEL, 1992, p. 169-170). Para Zizek, Hegel produz uma explicação manejável das manifestações do sujeito. Portanto, é místico destacar, Zizek considera que Hegel conclui que se trata de algo natural dos seres, de caráter materialista – o que foi chamado de “espírito” em sentido hegeliano, idealista.

Assim, Zizek pondera que o pensamento hegeliano, até mesmo por sua manifestação ser no momento histórico que ocorria, foi tornado ou interpretado de forma a deixar um vazio. Porém, este vazio, que pode ser lido como uma leitura excessivamente idealista/abstrata de Hegel, também não é inteiramente aprimorada por Karl Marx. Antes, para Zizek, devemos ler Hegel com uma visão ainda metafísica, porém, como uma inversão da realidade concreta. De fato este aspecto é um dos mais importantes na leitura de mundo de Zizek, como no caso aqui proposto, não levamos em consideração apenas o que avalia-se do real, mas por que avalia-se de tal forma e

sob quais parâmetros e mesmo levando em consideração reações/respostas totalmente inesperadas – ainda que, conforme veremos de maneira “engajada”.

Por exemplo, Marx considera o Estado como um “Estado Repressor” de forma mais objetiva, em que uma classe impõe sua dominação; entretanto, Zizek, retornando à questão mencionada, destaca – equalizando ainda mais ambas as visões hegeliana e zizekiana – que Hegel, antes de tudo, elucida o Estado como um “Estado da Razão” (ZIZEK, 2013) porém, um Estado que faz uma mediação “social” via estado repressor da comunidade composta de indivíduos que agem egoisticamente. Dai Zizek irá destacar que, buscando uma visão mais “materialista” de Hegel, não podemos observar a reconciliação dos interesses em uma ordem puramente “espiritual” ou idealística, e mesmo na evolução para uma esfera “mais elevada”. Mas sim no sistema de carecimentos na ordem do real – e não somente, mencionando o sistema produtivo. De forma mais clara, passamos a observação de Zizek:

[...] o mercado, que longe de ser apenas uma força corrosiva, fornece o processo mediador que forma a base de uma verdadeira reconciliação entre o universal e o singular. A competição do mercado realmente junta as pessoas, ao passo que a ordem orgânica as divide. (ZIZEK, 2013, p. 84).

Porém, devemos salientar que Zizek logo apressa-se ao mencionar que esta interpretação, embora correta, possui limitantes tanto conceituais quanto históricos: Hegel não poderia ver o “todo” do capitalismo em seus vários aspectos devido ao próprio momento histórico – daí surge à figura de Marx. A proposta de aprimoramento da visão Hegeliana proposta de Zizek, depende também de uma interpretação lacaniana; e Zizek observa que o Estado como mediador proposto por Hegel, é também a diferença entre realidade e Real lacaniano: a realidade são as interações entre os indivíduos no meio social, o Real é na realidade o “abstrato” holístico do capital que é quem, em verdade, determina a realidade social<sup>34,35</sup>. Utilizando, novamente, o tema da Avaliação Institucional: tanto o mercado quanto o Estado (representado, é claro, pelas normas) não são, meramente, fatores corrosivos da estrutura avaliativa, senão que são partes estruturadas a partir de um

<sup>34</sup> Em outras palavras a “diferença lacaniana entre realidade e Real: a realidade mascara o Real. O “deserto do Real” é o movimento abstrato do capital, e foi nesse sentido que Marx falou da “abstração real”, ou, como disse Ed Burns, coprodutor de *The Wire*: “só fazemos alusão ao real, o real é muito poderoso”. (ZIZEK, 2012, p.106).

<sup>35</sup> Esta diferenciação é importante, Zizek a utiliza em diversas exemplificações: “a diferença lacaniana entre a realidade e o Real: a “realidade” é a realidade social dos indivíduos efetivos implicados em interações e nos processos produtivos, enquanto o Real é a inexorável e “abstrata” lógica espectral do capital que determina o que se passa na realidade social. (ZIZEK, 2014, p. 26).

abstrato totalizante. Lembrando que o mercado – ou sistema produtivo – é o reconciliador entre o universal e o singular conforme já citado – claro, reconciliador em um sentido negativo, a exploração ainda tende a criar atrito, sempre dentro de uma realidade que é o sistema produtivo.

Para exemplificar de maneira mais exata, Zizek até mesmo flerta com uma breve avaliação do mercado financeiro atual utilizando sua visão de Hegel: o dinheiro em papel é, obviamente, um “signo”, mas é “ligado” à realidade, ao passo que ao tornar-se virtual – dinheiro especulativo – ele assume uma posição mais espectral, abstrata, mas, ainda assim, com caráter materialista. De fato, Zizek considera que o momento do capital proposto por Marx – Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria<sup>36</sup> – é, em realidade, puramente Hegeliano: ao diferenciar-se de si mesmo e depois superar-se, ele é uma abstração em si mesmo. Embora, deve-se notar que Zizek admite o limite do pensamento de Hegel, pois ele não enxerga o processo exploratório inerente à “autorreprodução” do capital. Isto ocorre porque, para Zizek, Hegel não tinha como vislumbrar esta situação em uma realidade pós-revolucionária. Na educação em termos objetivos, esta elucidação é, realmente, precisa, porque é no processo de abstrair-se de seu fim que ela “toca” o Real ao tornar-se mercadoria (abstrata). Portanto, até mesmo a avaliação institucional enfrenta este dilema: ao tornar-se simbólica e negativa a educação não é só influenciada pelo mercado: pode ser em última instância um produto do mesmo.

No entanto, mesmo neste caso de limitação, uma análise hegeliana se faz necessária para Zizek. A aposta de Zizek é uma leitura de Hegel que permeia uma visão sobre a contemporaneidade sem uma conceituação utópica/ideológica marxista, porém, verificando os problemas do sistema e propondo respostas a eles – embora evitando cair em conceitos de sociedade, simplesmente, equilibrada. Zizek, portanto, pergunta-se: qual Hegel é o nosso ponto de referência? A resposta:

[...] um Hegel mais “materialista”, para quem a reconciliação entre sujeito e substância não significa que o sujeito “consome” sua substância, internalizando-a em seu próprio momento subordinado. A reconciliação – *com Hegel* –, ao contrário, equivale a uma modesta sobreposição ou redobrimento das duas separações: o sujeito tem de reconhecer em sua alienação da substância a separação da substância em si. (ZIZEK, 2013, p. 101).

---

<sup>36</sup> “[...] transformação da mercadoria em dinheiro e nova transformação do dinheiro em mercadoria; ou seja: vender para comprar.” (MARX, 1962, p. 107).



O sujeito não é origem em si mesmo, ele vem depois de pressuposições fundamentais, e estas, por sua vez, dependem de outras pressuposições que são sempre retroativamente postas. E mais, sempre tendo em vista este “ir além” de Hegel, Zizek considera um erro particular de Hegel poder entender o Presente em toda sua Totalidade. Tendo em vista que o Presente em si é trespassado por antagonismos inerentes, não é possível ter uma visão tão vasta, mas pelo contrário, o “agente revolucionário” (ZIZEK, 2013, p. 93) – o sujeito que não é origem em si mesmo – é quem deve tentar solucionar os diversos antagonismos.

Por este motivo, qualquer “reversão materialista” – propriamente em sentido marxiano mais “radical” – não pode ser considerada correta: pois tal posicionamento coloca um antagonismo entre, de um lado um puro conceito de sistema produtivo e luta de classes, e de outro, uma visão (equivocada) de um Hegel que considera a “ideia absoluta”, portanto, puramente abstrata. Assim, ignora o sujeito como “autoalienado” e que, ao mesmo tempo, retoma seu conteúdo substancial dialeticamente<sup>37</sup>. Uma avaliação institucional consciente, portanto, deve encarar com responsabilidade teórica que nunca encontrará tanto uma resposta quanto um resultado que responda a todos os problemas do presente.

Estas elucidações demonstram que, acima de tudo, Zizek torna Hegel mais “materialista”, porém sem retirar dele seu conteúdo mais “abstrato”; de fato, devemos conceber, segundo Zizek, que o “Absoluto” hegeliano é tanto substância quanto sujeito, portanto, é na tensão do mesmo que Zizek elucida sua referida proposta.

Diante do proposto, é que Slavoj Zizek irá utilizar-se de um conceito próprio para permanecer neste “ir além” de Hegel: a visão em paralaxe. De forma genérica, podemos dizer que a paralaxe é

[...] o deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão. É claro que o viés filosófico a ser acrescentado é que a diferença observada não é simplesmente “subjetiva”, em razão do fato de que o mesmo objeto que existe “lá fora” é visto a partir de duas posturas ou pontos de vista diferentes. (ZIZEK, 2008, p. 32).<sup>38</sup>

<sup>37</sup> É importante notar que Zizek rejeita uma “reversão materialista” como proposta por Lukács, pois ao trocar a “ideia absoluta” pelo conceito de proletariado, ainda permanece essencialmente idealista demais.

<sup>38</sup> Esta obra, embora não seja tema principal da presente proposta, é necessária para entendermos melhor este momento. Destaco apenas uma breve explicação além da citada, em que Zizek elucida que a paralaxe é entendida também sobre vários “modos” ou “aspectos”: a paralaxe ligada ao científico, da dualidade onda/partícula, ou mesmo a biologia em si; a paralaxe da diferença

Desta feita, mudando a linha de visão, é que Zizek também propõe que Hegel, antes de tudo, não é um filósofo estritamente historicista, posto que se a totalidade não pode ser inteiramente concebida – diretamente como visto – para o mesmo a dialética hegeliana é precisamente uma análise da lacuna entre o “velho” e o “novo”. Entretanto, não devemos nos equivocar à uma simplificação desta visão: não se trata de um processo evolutivo histórico, contínuo e com pouca, ou nenhuma, interrupção neste desenvolvimento. Trata-se antes de olhar, diretamente, a “lacuna” entre o velho e o novo e trabalhar ela em si mesma. Para tanto, devemos fazer uma distinção própria entre a Razão e o Entendimento, em termos aproximativos a Lacan, afirma Zizek “para ir do entendimento à Razão é subtrair do Entendimento sua ilusão constitutiva.” (ZIZEK, 2013, p. 121)<sup>39</sup>. Ou seja, enfatizar que o objeto em-si, é inalcançável ao sujeito de forma direta, pois um Entendimento sempre conta com uma parcela ilusória<sup>40</sup>. E, de fato, toda e qualquer avaliação – não menciono “apenas” uma avaliação institucional da educação – tem um limite seja para quem utiliza seus resultados quanto para quem a realiza objetivamente, é essencial conceber e aceitar este fato.

É neste sentido que começamos a elucidar com maior propriedade porque Zizek não considera Hegel como um contraditório (oposto) de Kant – fato este comumente aceito –, mas sim sua “extensão”. Para ele, na medida em que o *Númeno* Kantiano – a coisa-em-si, independente do conhecimento sobre ela – é nos limitado pelo entendimento, o *Númeno* só é concebido na sua negatividade, na sua “*autolimitação dos fenômenos enquanto tais*” daí é que, com o “uso negativo de ‘númenos’ de maneira mais literal que ele próprio, é que passamos de Kant para Hegel, para a negatividade hegeliana”. (ZIZEK, 2013, p. 126-127). Em outras palavras, ao saber que o Númeno é “inatingível”, só sabemos isto ao concebermos que há coisas que não sabemos, ou seja, sabemos pela negação. E como não podemos deixar de notar, o

---

ontológica entre o ôntico e o ontológico-transcendental; a paralaxe do Real, especificamente, do Real lacaniano, das visões sobre ele, e até incluindo a interpassividade – deixar ser-sabendo – como já mencionado; a paralaxe inconsciente apontando para interpretações do inconsciente do sujeito e a paralaxe da vagina, a passagem do desejo o próprio sujeito (nascimento).

<sup>39</sup> Podemos observar, com nitidez, o paralelo feito com a Fenomenologia do Espírito de Hegel em 444.☞ e 445.☞.

<sup>40</sup> Neste sentido, é interessante notar que muitos “especialistas” em Hegel, que o conhecem de forma extremamente minuciosa podem formular objeções (de fato, mesmo contraditas entre os próprios). Zizek destaca com prioridade que “o mesmo vale para Kant ou Hegel, pois um conhecimento extremamente minucioso só produz uma entediante exegese particular especializada, em vez de nos fornecer insights”. (ZIZEK, 2013, p. 124).

resultado de toda avaliação (a Avaliação Institucional) é também permeada por uma negação: ela nega que há influência externa que a modela.

Isto implica em mais uma aproximação entre os dois autores fornecida por Zizek: Kant sabe que toda lei é delimitada racionalmente, portanto delimitadora, e sua visão hegeliana também enfatiza que “a liberdade do sujeito só pode ser ontologicamente fundamentada na incompletude ontológica da realidade em si”. (ZIZEK, 2013, p. 128). Suponhamos a lei (SINAES) que rege a avaliação institucional educacional no Brasil, ela é, de certa forma, sempre negativa: não conseguimos responder a ela de forma sempre coesa pela própria natureza das particularidades. Aliás, conclusão esta já citada pelo autor:

Todavia, a modernidade é definida pelas coordenadas da revolução filosófica kantiana, em cujos termos o excesso absoluto é o da própria lei. A lei intervém na estabilidade “homogênea” de nossa vida orientada ao prazer como a força explosiva de uma “heterogeneidade” absolutamente desestabilizadora. (ZIZEK, 2014, p. 61).

Daí que quando partimos desta visão “negativa” da dialética hegeliana, consciente desta incompletude, segue-se que a “Totalidade”, na visão de Hegel, é muito mais que um fim totalizante, mas também traz consigo imensas possibilidades – afinal, não chegamos ao Real (Númenal) diretamente, de forma a produzir uma única resposta<sup>41</sup>. Não se trata de algo, plenamente, concebido em termos de uma totalização de uma consciência ou gênio da sociedade, uma espécie de produto do “espírito” do povo – de uma forma idealista, totalmente subjetiva. Trata-se antes, de uma concepção do “espírito objetivo” em termos negativos, é externo e restritivo, mas não uma espécie de “Supersujeito coletivo” espiritual – aspecto este, que Zizek quer deixar claro em relação à sua visão de Hegel:

Nisto reside o paradoxo do “espírito objetivo”: ele é independente dos indivíduos, é encontrado por eles como dado, preexistente, como o pressuposto de sua atividade; contudo, ele é espírito, ou seja, algo que somente na medida em que os indivíduos relacionam sua própria atividade com ele, somente com seus (pres)supostos. (ZIZEK, 2013, p. 131).

Por este motivo, este Todo não é tão somente uma harmonia de uma dialética nascida no seio do “gênio da coletividade social”, pois cada realidade existencial

---

<sup>41</sup> Para exemplificar mais, Zizek utiliza o exemplo da Revolução Francesa. Ante a sua visão da dialética hegeliana, ao estudarmos este caso, historicamente, não nos baseamos em explicar apenas ditas “necessidade do fato histórico”, mas sim o conjunto das inúmeras decisões existenciais individuais/comunitárias que regeram o fato histórico.

luta, ao mesmo tempo, para conquistar uma autonomia unilateral. Em uma primeira vista, poderíamos resumir que este Absoluto, portanto, é apenas conjunto conflitante sem nenhum sentido ou ordem; entretanto, é no deslocamento “paraláxico” que Zizek propõe muito antes que este Absoluto é ele mesmo, preso no conflito. É na “universalidade abstrata como tal, em oposição a seu conteúdo particular, aparecendo dentro de seu conteúdo particular”. (ZIZEK, 2013, p. 135).

Retornando ao exemplo da avaliação institucional educacional e sua legislação: não se trata de concebermos estas leis como estritas e encaixar a realidade à ela, muito antes, é necessário – até para podermos conceber a educação também como transformadora da realidade – reconhecer a tensão inerente que vai além até mesmo das particularidades: a negação de uma ideologia hegemônica que ainda ocorre, o controle de um Grande Outro que representa o “futuro” ou o mercado, a relação interna com a comunidade não, necessariamente, relacionada ao mercado, as possibilidades financeiras das instituições e muitos outros – até aspectos novos, “impensados”. A tensão da luta de particular na sua alteridade – diferença entre esta e a totalidade – é que podemos considerar como Real.

### **3.4 Dialética Negativa: negação da negação (III)**

Conforme sabemos, a espiral dialética hegeliana parte da dualidade “negação” e “afirmação”; entretanto, conforme observado, Zizek parte, objetivamente, da negação do conteúdo particular do real. Portanto, nos perguntamos como a “universalidade” ao interpor-se, mesmo no particular, poderia partir de uma negação – uma negação não deve surgir de um contraponto positivo para depois uma nova negação? A explicação do autor “usa” uma diferenciação marxiana: “a não liberdade e a desigualdade dos trabalhadores explorados que vendem ‘livremente’ sua força de trabalho” (ZIZEK, 2013, p. 138), em outras palavras, na realidade, apesar de que Hegel não parta de uma negação, o que se apresenta é uma “aparente positividade”, que elucidada é, em sua própria negação. Ou seja, o que podemos aproximar não de uma avaliação do trabalho como

produtivo – positivo – para o trabalhador e a sociedade de forma direta, mas sim de outro conceito: a alienação do trabalho<sup>42</sup>.

Ao trabalhar com a alienação do sujeito no Outro, Hegel<sup>43</sup> fornece a possibilidade de um “retorno” à sua filosofia também – seguindo a proposta de Žižek – por meio de uma leitura lacaniana de Hegel. Novamente, partindo-se da citada “aparente positividade”. Temos de deslocar a visão da análise para enxergarmos que a repressão não existe antes do que é reprimido. Ou seja, negatividade e positividade estão em um movimento unívoco no campo simbólico. Žižek irá traçar aqui um produtivo paralelo entre Hegel e Lacan: para Žižek o conceito lacaniano de “mais gozar”<sup>44</sup> é também encontrado em Hegel quando ele afirma que:

[...] a razão é para o homem um meio útil de restringir adequadamente esse ultrapassar, ou melhor, de se preservar a si mesmo [...] o gozo da essência consciente, em si universal, não deve ser quanto à variedade e à duração algo determinado, mas universal. (HEGEL, 1992, p. 80).

Assim, apesar da incidência do que Lacan chama de “Grande Outro” o sujeito – a racionalidade do – surge como um equilíbrio na obtenção do prazer. Em outras palavras, a moderação (o apreciar com moderação). Voltando ao princípio de “negativo” e “positivo” anteriormente mencionado, na “aparente positividade”. Isto é importante na medida em que a racionalidade do sujeito não é simplesmente “esquecida” dentro de um Todo – mesmo que partindo da concepção negativa – mas é sim “parte” desta teórica. Se o sujeito da comunidade escolar avalia, sua racionalidade, mesmo que parta de um resultado dentro da lógica negativa, é parte sim do Todo, portanto, da avaliação.

Entretanto, Žižek é enfático ao elucidar que não existe na contradição em si, um equilíbrio. Em outras palavras, não é na luta do contrário, um pano coeso. Na realidade, muito antes, os opostos encontram-se no que podemos chamar de ideologia. Žižek chama este fato de “coincidências dos opostos”, e define:

[...] na “negação da negação” hegeliana, o nível muda: primeiro, a negação muda diretamente o conteúdo dentro do mesmo horizonte, ao passo que na

<sup>42</sup> “A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação”. (MARX, 2002, p. 112).

<sup>43</sup> Destacamos. “Essa unidade negativa do pensar é para si mesma, ou melhor, é o ser-para-si-mesmo, o princípio da individualidade; e é, em sua realidade, consciência operante”. (HEGEL, 1992, p. 301).

<sup>44</sup> Ao renunciar um certo gozo, sentimos prazer no próprio ato da negação.

negação da negação, “nada realmente muda”, o horizonte, é simplesmente virado ao contrário, de modo que “o mesmo” Conteúdo surge como seu oposto. (ZIZEK, 2013, p. 155).

Zizek utiliza o exemplo de um Estado de característica ditatorial – Coréia do Norte – para entendermos como/quando um indivíduo(s) tomam consciência de seu particular ao não “reconhecer” o Grande Outro que os rodeia como “não-funcional”. Apesar de que na totalidade a dialética é presente de forma muito complexa e aparente, um sujeito/grupo pode identificar certas peculiaridades e torná-la oficial, definitivamente ideológica, a fim de impor esta mesma ideologia. Ponto central para o tema educacional aqui proposto: mesmo que façamos a avaliação institucional educacional e cumpramos a lei, nem por isto ocorrerá mudanças, sejam elas pequenas ou grandes. *Negamos primeiro o objetivo da avaliação para depois afirmar o cumprimento da lei.* Mesmo que um particular possa identificar esta situação “não-funcional” nem por isto poderá mudá-la. Esta teoria é, essencialmente, zizekiana.

De fato, neste momento, perguntamo-nos naturalmente: e o que resta do sujeito? Zizek diz que “Hegel parece citar Lacan”, pois:

O que temos quando não temos nada em troca? Só há uma resposta consistente: o próprio nada. Quando não há conteúdo da negação, quando somos forçados a enfrentar o poder da negatividade em sua pureza nua e somos engolidos por ele, a única maneira de prosseguir é perceber que essa negatividade é o próprio núcleo do nosso ser, que o sujeito “é” o vazio da negatividade. (ZIZEK, 2013, p. 161).

Trata-se, portanto, do \$ Lacaniano. Porém, conforme será elucidado, por ser parte do Todo, o Sujeito pode, sim, fazer mudanças concebendo esta negatividade, por meio do “engajamento”.

### **3.5 Dialética Negativa: o sujeito na negatividade (III)**

Assim, também devemos definir o que Zizek chama de Grande Outro, que, de fato, é um conceito que toma “emprestado” de Lacan. Nas palavras do autor o “Grande outro” é o nome da Substância social, da instância à qual o resultado de sua atividade é sempre outra coisa que não o almejado ou previsto”. (ZIZEK, 2013, p. 183). O sujeito, neste sentido, sempre está, dialeticamente, em conflito com uma liberdade (autonomia moral) e escravidão (submissão à minha natureza), e

lembrando Kant, é neste sentido que a verdadeira liberdade reside, especificamente, nesta “autolimitação”. Porém, seria isto um círculo fechado?

Zizek nos “revela” que, ao observarmos atentamente Hegel, iremos notar que este pretendo “círculo fechado” é, na realidade, aberto: se o sujeito se autolimita, por outro lado, quando ele rebela-se (ante o Estado ou ordem imposta) aí reside, também, liberdade. A dialética hegeliana, portanto, vai além da autolimitação de cunho kantiano, como Zizek cita: “Thomas Jefferson escreveu que, se as pessoas devem continuar livres, elas precisam se rebelar contra o governo a cada duas décadas”. (ZIZEK, 2013, p. 188).

Desta liberdade, na autolimitação, que se “propaga” também certa desobediência civil, Zizek também admite que dentro deste sistema, há a presença do *hábito*. É interessante notar que Zizek, fazendo paralelo com Aristóteles, até admite que o próprio hábito é um exercício de liberdade. Mas, logo depois, apressasse em notar que, porém, “os seres humanos até morrem como resultado do hábito.” (ZIZEK, 2013, p. 190). E, de fato, o hábito – segundo Zizek, regido pela realidade, é um forte indício da “materialidade hegeliana”, posto que ele surge das discrepâncias propriamente naturais. E este é o “problema” a tomada de Si ante o natural, mas não apenas o Si isolado, mas em relação – e com – os outros dispersos. Daí que, no que tange a Avaliação Institucional, o sujeito aqui mencionado transcorre neste processo. E, exatamente, neste sentido é que o tema tem proposições realizáveis: os sujeitos – ainda que falamos do sujeito \$ – está em relação à tensão entre sua autolimitação ante às normas, e a total submissão a ela tem um aspecto que o torna “livre”. O sujeito pode rebelar-se ante a norma, mesmo que não de forma a ser punido por isto. O sujeito que avalia, participa da Avaliação Institucional, pode não só cumprir a lei, mas usá-la como forma de mudanças. Embora neste aspecto – o rebelar-se – Zizek alerta (em seu Primeiro como tragédia, depois como farsa) que a tendência diante de “crises” não é a mudança, mas sim um retorno ao que considera-se básico. Suponhamos uma crise na qualidade da educação, tende a ser enfrentada apenas retornando a uma educação de modelos antigos<sup>45</sup>. Embora não seja uma verdade absoluta (muitas vezes ocorre, pelo contrário, tentativas de novas formas de ensino, como pode ser visto em muitos

---

<sup>45</sup> “Embora crises realmente sacudam o povo para fora de sua complacência, forçando-o a questionar os aspectos fundamentais da vida, a primeira reação, a mais espontânea, é o pânico, o que leva ao “retorno ao básico”: as premissas básicas da ideologia dominante, longe de ser questionadas, são reafirmadas com ainda mais violência”. (ZIZEK, 2011, p. 28).

colégios particulares) mas ainda assim é possível vermos veracidade na afirmação de um retorno para modelos antigos.

O autor vai além – levando em consideração a relação acima exposta: compra a visão do inacessível fenomenal de Kant, no entanto, nesta tensão ocorre outra particularidade “eu nem sequer posso ter uma experiência fenomenal de mim”. (ZIZEK, 2013, p. 195). Portanto, a “resistência” a pura e simples determinação, é o sujeito. A luta para alcançar a normalidade, é a negação, portanto, da insanidade. De fato, trata-se do que dizemos não em nossa intenção ao dizer. A negatividade, é, especificamente, – lembrando Lacan – o que surge deste Si que não encontra diretamente o real, é sempre tensionada, é a ausência do sujeito – o \$ Lacaniano. Gostaria de destacar este aspecto, especificamente, tendo em vista que trato do sujeito que lida com o Real de forma negativa: os que fazem a avaliação apenas para cumprir um “real” – leia-se “leis” – mas que, efetivamente, não conseguem avaliar a avaliação porque não tomam sentido literal do Real. Em outras palavras, se a avaliação é feita em uma realidade capitalista, como ela poderia deixar de negar uma mudança efetiva dentro desta realidade, para apenas responder aos seus anseios?

Assim, o particular, ou a particularidade é antes de tudo, quando o Conceito de universal é “aceitável”. Cada particular é sempre pervertido por uma universalidade<sup>46</sup>. Portanto, capitalismo é Para-si universal enquanto uma força destrutiva de culturas e particularidades<sup>47</sup>.

Por exemplo:

Em toda cultura particular, os indivíduos sofrem e protestam – por exemplo, as mulheres protestam quando são obrigadas a passar por uma clitoridectomia – e esses protestos contra as restrições paroquiais de determinada cultura são formulados do ponto de vista da universalidade. A universalidade efetiva não é o sentimento “profundo” de que diferentes culturas acabam compartilhando os mesmos valores básicos etc.; a universalidade efetiva “aparece” (efetiva-se) como a experiência da negatividade, da inadequação para consigo, de uma identidade particular. (ZIZEK, 2013, p. 210).

---

<sup>46</sup> “Em outras palavras, a única “conciliação” entre o universal e o particular é a exceção universalizada: só uma postura que reconfigure cada caso particular como exceção trata da mesma maneira todos os casos particulares sem exceção”. (ZIZEK, 2012, p. 35).

<sup>47</sup> De fato o “capitalismo é a primeira ordem socioeconômica que destotaliza o significado: não é global no nível do significado (não há “visão de mundo capitalista” global nem “civilização capitalista” propriamente dita; a lição fundamental da globalização é justamente que o capitalismo pode se acomodar a todas as civilizações, da cristã à hindu ou à budista)”. (ZIZEK, 2011, p. 33).



Em outras palavras o Universal relaciona-se com o particular, e o particular com o Universal quando esta ação passa ao mesmo tempo no primeiro “e” segundo ao mesmo tempo. Outra exemplificação, “A” e “B” são partes de uma universalidade; “A” só é “A” ao passar por “B” e assim formar mais uma “subespécie”. A Universalidade (concreta) é este eterno movimento em que surgem subespécies. Um Humano é um conceito Universal que está presente no particular, mais que isto: em cada particular, que, ao relacionar ao conceito maior, novamente cria um novo. Logo, ambos, Universal e Particular não são aspectos separados, mas antes “juntos” ao mesmo tempo, constroem-se. Novamente esta leitura da realidade acurada liga-se ao tema da Avaliação Institucional (embora, como podemos observar, também ao tema da educação em termos gerais). Na medida em que toda Avaliação Institucional é realizada em nível local com autonomia, mas, ao mesmo tempo, neste nível, a presença de parâmetros gerais do que ser avaliado, e como ser avaliado, surge. A lei objetiva respeitar as peculiaridades locais, mas está presente nelas. Entretanto: estando a própria lei<sup>48</sup> inserida em um modo de produção e ideologia, esta também é permeada – e responde – a esta realidade.

Continuando a exposição prévia da filosofia que permeia o trabalho. É aí que reside o problema: não como “sintetizar” os dois, mas sim como separá-los! O “Eu” é justamente o particular do Universal, porém também, coincidente com a abstração totalizante do Universal – novamente, inalcançável como pode-se perceber, remetendo-nos novamente a Lacan.

### **3.6 Dialética Negativa: a infraestrutura, a superestrutura e a ideologia (IV)**

Portanto, sempre ocorrerão “cortes” ou “fraturas” na filosofia hegeliana, pois assim ela é concebível, mesmo que não totalmente. Zizek exemplifica isto utilizando o fenômeno da fala: ao enunciarmos uma frase, existe um momento final que enuncia seu sentido. Entretanto, o pontuar final apenas revela uma infinidade de riscos, interpretações, aberturas e anfibiologias<sup>49</sup>. E qual é a importância desta conclusão? É o fato que assim podemos concluir que:

---

<sup>48</sup> Aliás, o fato desta lei possuir algo “não dito” ou pelo menos “não explícito”, conforme Zizek, já é admitido por Kant, ao afirmar que para razões subjetivas (portanto, não exatamente formais) a lei pode conter “cláusulas secretas”. (ZIZEK, 2012, p. 25).

<sup>49</sup> E o caso de uma “tautologia”, mesmo que aja apenas uma forma de mostrar o mesmo, o fato em si, é uma forma de imponderabilidade diante das palavras.

Com respeito à clássica distinção marxista entre base e superestrutura, isso significa que a esfera de produção econômica de modo algum é mais “real” que a ideologia ou a ciência, ou que ela não tem prioridade ontológica sobre elas; sendo assim, deveríamos abandonar até mesmo a ideia de “determinação em última instância” pela economia de toda vida social. (ZIZEK, 2013, p. 219).

De fato, Zizek vai além, não distingue uma “economia real” (produção) de uma “economia virtual” (financeira); ambas são virtuais. Esta noção é de suma importância para uma fundamentação sólida da Avaliação Institucional. Isto porque ao não termos uma diferenciação mais desconexa entre a base e a superestrutura conforme Zizek afirma, é possível localizar a legislação e a própria realização da Avaliação Institucional dentro de uma lógica pré-formatada. Portanto, mesmo que não possamos chegar ao fundo do que está na ideologia/mercado (seja por sua complexidade, ou impossibilidades de mudanças imediatas) devemos localizar que a Avaliação Institucional está em relação ao que a economia exige e é garantida por uma ideologia (mesmo que neguemos isto) ao mesmo tempo.

Dai que novamente voltamos a Hegel em sua introdução à Fenomenologia do Espírito. Posto que lá, insiste Zizek, Hegel afirma que o Absoluto não é tão somente substância, mas que o entendimento hegeliano é que o Absoluto é tanto Substância quando Sujeito. Portanto o sujeito não “vem” primeiro, e após sua relação com o Absoluto, mas sim aparece depois como negação ou medição do conteúdo, o sujeito “é um novo nome para o Um que a tudo fundamenta, mas sim o nome para a impossibilidade interior ou autobloqueio do Um”. (ZIZEK, 2013, p. 229). Para melhor explicitarmos: o Absoluto enquanto Real não é algo diferente dos entes (sujeitos), mas é *em si esta diferença*. O Real é inacessível, porém, inegável, portanto, aqui Zizek aproxima Hegel de Lacan: o Real lacaniano é “sempre-já perdido”.

Obviamente, o Sujeito (pensado em termos de “indivíduo”, “pessoal”) tem de ser diferenciado; o “Sujeito” é uma “contração a um ponto” do Absoluto e a “Pessoa” caracteriza-se com toda sua variedade da vivência individual. Entretanto, Sujeito e Pessoa sempre encontram-se em íntima relação: “[...] devemos opor o sujeito àquilo a que nos referimos em geral como ‘pessoa’: ‘pessoa’ representa a riqueza substancial de um Si, ao passo que sujeito é a substância contraída ao ponto singular da negativa relação consigo mesmo. (ZIZEK, 2013, p. 233).”

Hegel não se refere, portanto, a um “idealismo absoluto” como algo “meta-real”, mágico, mas sim muito mais como um “Saber Absoluto” que auto avalia-se, e o

Sujeito não é completamente diferenciável (como já citado). (ZIZEK, 2013, p. 236).<sup>50</sup> Se desenvolvermos este raciocínio notamos a passagem para um pensamento cientificista – Zizek fala na Física Quântica – ou seja, a relação ante ao experimento comprovável. Mas note que trata-se, exatamente, da concepção do “em-si” e o “para-si”, o “uso” que fazemos do conhecimento experimental; ou seja, o Sujeito é para-si e, em relação ao que concluímos como pessoa individual, a ciência empírica é, na verdade, um “para-si” que pode ser – mais ou menos – comprovável.

Portanto, podemos concluir que, a partir das discussões até aqui analisadas, nós retomamos uma concepção de “sistema” que explica e “engole” toda manifestação da dialética social. Porém, Zizek deseja algo mais modesto, trata-se de conceber:

[...] o “fechamento” do Sistema não quer dizer que não há nada fora do Sistema (noção ingênua de Hegel como o indivíduo que alegou ter atingido o “conhecimento absoluto de tudo”); quer dizer que somos, para sempre, incapazes de “reflexivizar” esse Exterior, de inscrevê-lo dentro do Interior, mesmo no modo puramente negativo (e enganosamente modesto, autodepreciativo) de reconhecer que a realidade é uma Alteridade absoluta, que engana eternamente nossa apreensão conceitual. (ZIZEK, 2013, p. 241).

Assim, um pretensão “saber absoluto” é nada mais que o limite “demonstrável” do saber. E, claro, conforme já mencionado, uma Avaliação Institucional “consciente” também tem de admitir estas limitações para poder agir de forma inteiramente racionalizável.

Porém, ao contrário, o que concebemos como “dialética” por algumas vezes, foi visto como uma forma de analisar todo fenômeno em relação à Totalidade pertencente – cultural, histórica, social etc. Para Zizek, no entanto, não é este o objetivo da dialética hegeliana, senão que observamos tanta riqueza de detalhes, especificidades, que o desafio é abstrair estas particularidades e entender a determinação do conceito.

Na realidade a leitura do autor pretende elucidar que esta pretensão “divisão” entre o particular e o coletivo – conforme o que Lacan chamou de “disjunção subjetiva” – que isola a ambos não é inteiramente correta; segundo Zizek é na divisão entre particular e Universal que ocorre uma reconciliação entre ambos os aspectos. Portanto, Zizek levanta a hipótese de que a questão, para Hegel, pode não “resolver” – ou dissolver – os antagonismos da realidade. Embora este conceito

---

<sup>50</sup> É importante notar que o “Saber Absoluto” é, na realidade, uma limitação de nosso conhecimento, afinal um saber absoluto, por definição é inalcançável; até pela noção de Real de Zizek (2013).

possa parecer inteiramente conceitual, desprendido de uma realidade material, ele nos lembra dos questionamentos feitos por Kant quanto aos Tálares (moeda da época): mesmo que possamos ter um conceito de que são cem Tálares, não quer dizer que o temos. Porém, estes mesmos cem Tálares podem sofrer um processo de desvalorização, tornando-se sem valor e continuar no bolso de algum sujeito – portanto, iguais na “realidade” diferenciados agora no conceito.

Outro exemplo, na Avaliação Institucional presente na realidade brasileira, o particular e o coletivo sempre relacionam-se de uma forma a não encontrar resolução completa – o resultado da Avaliação nem sempre responde ao questionamento individual, bem como, nem sempre uma resposta individual pode responder aos anseios coletivos. Mas o conceito sempre contém algo do Real, seja uma manifestação que responde à sociedade (capitalista) ou uma forma de questionamento desta mesma sociedade, mesmo que o conceito, portanto, possa ser diferente do que esta realidade (a sociedade) esperava como resposta.

É, neste sentido, que podemos observar que o sujeito “é” na medida em que é ontológico, em constante mudança e nunca inteiramente concreto. Em outras palavras: observamos um “sujeito descentralizado”: o sujeito (A) “finge” ser (A), quando na realidade nunca é ele mesmo. Pensemos, por exemplo, na figura do “monarca”. O monarca, ao representar o ponto culminante do Estado, em uma concepção da dialética hegeliana, não é puramente o “grande sábio” do Estado de Platão, e, muito menos, o autômato burocrático: muito antes se trata da complexidade do desenvolvimento histórico. Ainda mais complexo, Zizek diz sobre os exames escolares:

[...] Lacan destaca um fato estranho: tem de haver uma lacuna mínima, um atraso, entre a avaliação das provas e o anúncio das notas. Em outras palavras, mesmo que eu saiba que respondi corretamente às questões, haverá um elemento mínimo de insegurança até que o resultado seja anunciado – essa lacuna é a lacuna entre o constativo e o performativo, entre a avaliação e a constatação dos resultados (o registro) no pleno sentido do ato simbólico. (ZIZEK, 2013, p. 280).

O que podemos observar é novamente a tensão entre o “Real” e o “conceito” separados, porém nunca totalmente. O que Hegel pretende, segundo Zizek, é entender que admiramos ao “monarca” não por habilidade individual, mas pelo contrário, sua mediocridade humana justificada pelo seu papel. E isto é, para Zizek, o que difere completamente Hegel de um evolucionismo histórico: existe uma

sucessão de formas que tornam-se obsoletas seja em casos do particular ou do particular em relação ao todo e vice versa.

É importante salientar que, na maioria das leituras sobre Hegel, conforme Zizek pode-se conceber não só diferenças entre as culturas dos povos, mas, por vezes, um “esquecimento” do que pode ser considerado como “população”. Entretanto, estes destituídos e fora do sistema também creditam este “monarca”, pois Zizek lembra que estes são/estão na unidade da/na universalidade e a pobreza para Hegel não é apenas material, mas subjetiva: é uma injustiça entre dois sujeitos. Por exemplo, o próprio conceito “social” de igualdade e “partilha” do Estado (ou seja, proletário e capitalista com mesmos direitos e parte do mesmo Estado) está mais do que nunca assíncrono, o fato está “dissolvendo aos poucos com o advento de novas formas de exclusão social e política: imigrantes ilegais, moradores de cortiços, refugiados etc”. (ZIZEK, 2013, p. 241). Mais uma vez este conceito é inteiramente coerente com a busca brasileira pela qualidade da educação – portanto, na avaliação institucional – posto que, a tensão entre o “Real” e o “conceito” é nítida, o conceito de qualidade total, abarca também uma realidade de histórico de subdesenvolvimento e diferenciações educacionais – aliás, em nossa realidade brasileira, o termo “doutor” tem caráter diferenciado em nossa história.

Os limites das distinções estão mudando e surgindo até novas formas (refiro-me a diferenças de classe, que hoje estão transformando-se em diferenças até biológicas, através da biogenética) porque o pensamento de um futuro diferente, de um sistema diferente, é cada vez mais longínquo. Por isto, Zizek pergunta, de forma atual, se a proposta dialética é, também, “reintroduzir a abertura do futuro no passado, aprender aquilo-que-foi em seu processo de devir.” (ZIZEK, 2013, p. 316).<sup>51</sup> A dialética como uma forma de pensar ousada. A dialética como prática filosófica e direcionadora do fazer.

De fato, diante do “Real” o que observamos é uma dupla negação: não trata de “eu acredito (no Real)”, mas sim uma dupla constatação em que pode transparecer um “eu finjo acreditar”, mas que em termos hegelianos, segundo Zizek, trata-se de um “acredito, mas desconheço sobre isto (Real)”. Em outras palavras,

---

<sup>51</sup> De fato, esta ideia já é apresentada em *A visão em paralaxe*: “[...] a dialética de Hegel: sua aposta não é adotar, em relação ao presente, o “ponto de vista da finalidade”, considerando-o já passado, mas sim, precisamente, reintroduzir no passado a abertura do futuro, perceber aquilo-que-era em seu processo de devir, ver o processo contingente que gerou a necessidade existente”. (ZIZEK, 2008, p. 110).

suponhamos que estamos diante de determinada lei, não apenas digo que acredito nela, ou finjo acreditar nela... Mas antes, acredito ser uma lei válida e até mesmo correta (suponhamos as legislações sobre a avaliação institucional) mesmo não tendo ciência total de sua complexidade – e, ao mesmo tempo, acredito ter total conhecimento da dita lei. Há uma negação que coloca o sujeito diante de algo que ele considera ter total consciência, e cumpre seu papel, quando, na realidade, nunca aprende o todo deste “Real”. Conforme Zizek menciona: “sentimo-nos livres pela falta de uma língua em que articular nossa não liberdade”. (ZIZEK, 2003, p. 16).

Entretanto, devemos conceber a dialética aqui proposta pelo autor segundo um aspecto muito importante: uma “diferença mínima” (ZIZEK, 2013, p. 334) entre Hegel e Lacan<sup>52</sup>. Hegel tem dificuldade em conceber a diferença pura, fora de um “esquema”. Daí que uma diferença puramente “universalista” surge somente como antagonismos “normais” – não necessariamente excludentes. Uma diferença pura, fora deste “universalismo” de antagônicos é, para entendermos, como um antagônico de dois grupos sociais onde um aniquila o outro. Por isto, no capitalismo atual, dentro de um esquematismo universalista, a mudança – uma “revolução” – é excelente para manter o capitalismo – adaptá-lo:

Em outras palavras, as coisas realmente mudam não quando A se transforma em B, mas quando A, apesar de permanecer exatamente o mesmo com respeito a suas propriedades atuais, “muda por completo” de maneira imperceptível. Essa mudança é a diferença mínima e a tarefa da teoria é subtrair essa diferença mínima do campo dado de multiplicidades. (ZIZEK, 2013, p. 336).

De fato, conforme constata Zizek, é por este motivo que a economia – modo de produção em termos marxianos – nem sempre aparece “literalmente” ou objetivamente como agente causal, mas sempre é uma realidade virtual a ser interpretada, como uma “diferença” da e na realidade. Se por um lado podemos constatar que “nem tudo é economia” também é possível dizer que “não há nada

---

<sup>52</sup> Lacan, como enfatiza Zizek, vai bem além de Hegel ao tratar até mesmo a consciência como uma diferença, um inexplicável: “[...] quanto mais é explicada, mais a consciência se transforma exatamente no que Lacan chamaria de ‘objeto pequeno a’ – esse resto inteiramente sem sentido.” (ZIZEK; DALY, 2006). Ainda, neste sentido, o “objeto a: uma entidade que não tem nenhuma consistência substancial, que em si mesma não é ‘nada senão confusão’, e que só adquire uma forma definida quando olhada de um ponto de vista enviesado pelos desejos e medos do sujeito”. (ZIZEK, 2010, p. 87).

que não seja economia”<sup>53</sup>. Portanto, as leis podem se “diferenciar” da economia, mas a economia “está” nas leis. A avaliação institucional não foge à regra: ela também responde (ainda que não explicitamente ou diretamente) a anseios que nem sempre podemos notar diretamente, mas que são permeados pelo sistema produtivo, e não inteiramente para educação e crescimento humano.

De fato, na dialética negativa zizekiana tenta explicar a crítica que se faz à dialética hegeliana: sua mecanicidade repetitiva, que a tudo explica e “compartimentaliza”. Na ideia central da dialética negativa zizekiana – aonde, de fato, não chegamos ao Real diretamente e totalmente, pois estamos diante de uma negação do mesmo – esta “repetição” ocorre porque não conseguimos nunca uma afirmação direta da realidade.

Portanto, o nível zero da negatividade não é exatamente um zero, uma ausência destrutiva. Na realidade este nível é uma situação limite que mostra uma imobilização. Assim, “é como se a ligação excessiva, o Sim excessivo para um objeto parcial, fosse uma determinação reflexiva da negatividade, um momento de determinação opositiva no qual a negatividade se encontra entre os de sua espécie [...]”. (ZIZEK, 2013, p. 355). Assim, é naquela diferença mínima mencionada, nem sempre inteiramente (ou nunca) totalmente “explicável” é que identificamos um imobilismo, mas não exatamente um “nada”.

Portanto, na espiral dialética o ponto de reconciliação não é uma anulação da Alteridade. A reconciliação que se dá no excesso de negatividade é um reconhecimento do sujeito ante os obstáculos do Real e também uma forma de observar a liberdade<sup>54</sup> inerente – como não concluir isto acerca das diversas particularidades sempre impensadas que surgem na Avaliação Institucional.

Retomando então a noção exposta até aqui, para podermos continuar com embasamento conceitual: há um “Grande Outro” de ordem simbólica<sup>55</sup> que dá vazão a primeira negação – deste conceitual simbólico que influencia – que por si é perpassada pelo resto Real, parte que não integram-se a totalização simbólica.

---

<sup>53</sup> Ou “a economia é duplamente inscrita aqui no sentido preciso que define o Real lacaniano: ela é o núcleo central ‘expressão’ em outras lutas por meio de deslocamentos e outras formas de distorção e ao mesmo tempo o próprio princípio estruturador dessas distorções”. (ZIZEK, 2012, p. 32).

<sup>54</sup> “No fundo, a liberdade não é senão o espaço aberto pelo encontro traumático, o espaço que deve ser preenchido por suas simbolizações/traduições contingentes/inadequadas.” (ZIZEK, 2013, p. 44).

<sup>55</sup> Gostaria de destacar que “é contra este pano de fundo que devemos interpretar a mediação entre imaginário e simbólico em Lacan: o imaginário relaciona-se com o visto, e o simbólico, por assim dizer, reduplica a imagem ou que nos cega”. Adiantando eventual confusão entre o simbólico e o imaginário do sujeito. (ZIZEK, 2013, p. 403).

Neste primeiro caso a negação sedimenta uma lacuna, uma inconsistência na percepção do Real. Na segunda negação, entretanto, podemos observar o que Zizek expõem em sua “Visão em paralaxe”, uma mudança na “linha de visão das coisas”, pois agora o Real é o que mantém o mínimo de consistência para entendermos as inconsistências de forma mínima.

Neste último caso, para melhor entendermos, Zizek utiliza o exemplo da luta de classes: ela cria antagonismos e diferenças na sociedade, mas, ao mesmo tempo, mantém unido o corpo social tal como ele apresenta-se no capitalismo. É necessário, não obstante, ter em vista este aspecto porque a própria realidade da Avaliação Institucional – por ser uma manifestação do próprio Estado – responde a ambos os casos: a um mercado que divide a sociedade em quem compra e/ou vende força de trabalho, e também, ao responder, cria condições de manter este estado de coisas.

A este aspecto que muito antes reconhecemos como existente apenas em seus resultados – ao menos como manifestação totalizante – e que, portanto, só “parece que parece” (ZIZEK, 2013, p. 404), a este não visível, Zizek dá o nome de “virtualidade”. Assim, e por consequência, distinguimos o Significado do Sentido. O Significado está no Grande Outro, na medida em que dá, como diz a palavra, significado na totalização; já o Sentido é muito mais contingente e especificado, como cita Zizek: “o Significado é assunto da hermenêutica, o Sentido é assunto da interpretação”. (ZIZEK, 2013, p. 410). E importante para o tema aqui proposto: uma Avaliação Institucional pode, facilmente, possuir um “Significado” em termos zizekianos ante à legislação, porém, pode – e até tende a – carecer de sentido específico para o sujeito que avalia. Aliás, pode não haver nenhum sentido para este sujeito se a avaliação não resultar em mudanças e aprimoramentos. Assim, na visão de Zizek, conforme trata-se de interpretação e o Significado está no Grande Outro, o sujeito é, tipicamente, laciano – tal como Zizek admite ser – o sujeito é sempre uma frustração de sua própria concretização.

E do sujeito passamos a outro aspecto: a universalidade, a totalização. Zizek divide em três partes a explicação sobre este todo totalizante para podermos conceber o mesmo dentro da lógica da dialética negativa. Na primeira parte destaca-se que a totalidade sempre possui um aspecto particular que não encaixa dentro desta mesma totalização; o segundo aspecto, cada um destes elementos particulares é uma exceção, nunca encaixa-se perfeitamente na explicação da totalização dialética – de fato, Zizek utiliza o exemplo hegeliano do Estado: nenhuma



forma existente do Estado está diretamente explicada e traduzida no próprio conceito de Estado proposto por Hegel – e admitido por ele próprio conforme lembra Zizek. E, terceiro, ocorre uma “virada” negativa, na medida em que este particular tem “um elemento cuja exceção é seu vínculo direto com a própria universalidade, que representa diretamente o universal” (ZIZEK, 2013, p. 446) – é a exceção, da exceção que a “vincula” de outra forma ao Todo<sup>56</sup>. Aqui, novamente, um aspecto essencial para pensarmos a avaliação institucional dentro do contexto brasileiro – na universalidade neste momento manifesta: o particular, a exceção da avaliação institucional é parte integrante e necessária da mesma. De fato, Zizek já insistia nesta necessidade de analisar o particular, a exceção em seus primeiros trabalhos:

A finalidade da análise crítico-ideológica, portanto, é detectar, por trás da universalidade aparente, a particularidade de um interesse que destaca a falsidade da universalidade em questão: o universal na verdade, está preso ao particular, é determinado por uma constelação histórica concreta. (ZIZEK, 1992, p. 59).

E o que seria para Hegel esta negatividade, mesmo que em relação ao Todo? Posto que conforme vimos, ela é mais complexa do que pensamos – como no caso do “finjo fingir saber”. Zizek explica que para Hegel a negatividade é uma percepção de futuro. Ela está para o tempo, que corrói toda e qualquer identidade que esteja constituída – a nega. Portanto, “[...] A própria temporalidade do ser humano, portanto, não é a do tempo linear, mas da existência *engajada*: o homem projeta seu futuro e depois o efetiva como um desvio por meio de recursos do passado.” (ZIZEK, 2013, p. 500, grifo nosso).

E esta experimentação da negatividade é dolorosa: pois vive dentro do que já elucidamos na tensão dialética da “consciência em si” (negativa) da “consciência para nós” (negativa e relacionada ao Grande Outro). A negatividade está exatamente no que não surge ou aparece na fenomenalidade.

Neste ponto identificamos um elemento muito importante: na dialética até aqui exposta identificamos a Alteridade negativa do Sujeito “para si” e em relação ao Todo e do Todo e seus aspectos. Mas partindo-se do princípio da diferenciação de

---

<sup>56</sup> Estes três “momentos” podem ser identificados, por exemplo, na estrutura de castas em que as três primeiras fazem parte de um Todo realmente consistente, porém, os intocáveis são, literalmente, o que este mesmo esquema exclui.

classe, e que há explorados e exploradores conforme Zizek aceita<sup>57</sup>; pergunta-se: como se dá o processo de dominação? “Quem domina?” (ZIZEK, 2013, p. 515). Visto que a dominação por um líder, ou forma de liderança (em muitos sentidos, weberiano ou ideológico) existe, esta pergunta surge de forma óbvia, pois não se trata-se apenas de indivíduos no Todo, senão que a realidade é composta, também, de dominantes e dominados. Porém, ao levarmos em consideração que o Grande Outro é presente na mediação de ambos, já concluímos que existe um aspecto comum. E é na “vontade comum”, em um dado comprometimento, que a distinção entre liderança e os demais existe. Em uma teorização “perfeita”, liderados possuem um nítido objetivo comum com as lideranças – e vice-versa. Entretanto, no desenrolar histórico, esta conceituação, aparentemente, com muito sentido, foi perpassada por ideologia e a própria concretização do Estado, assim:

[...] na democracia liberal, a unidade da vontade entre o líder soberano absoluto vivenciado pelo povo como autoridade exterior e o serviço ou instrumento da sociedade civil, cumprindo as tarefas necessárias para o fluxo estável da vida social em que os indivíduos perseguem seus próprios interesses [...] a expressão autêntica da vontade do povo por seu líder é impensável. (ZIZEK, 2013, p. 516).

Em outras palavras: em um contexto negativo – da dialética negativa aqui exposta – a ideologia – o aspecto impensado – perpassa esta relação, a nega, e, portanto a torna irrealizável<sup>58</sup>. Portanto, como a legislação criada pode responder aos anseios de uma verdadeira democracia<sup>59</sup>, que é perpassada e negada pela ideologia – e de forma não “explícita”? Como não levar em consideração que esta mesma legislação tende a responder apenas aos anseios do modo produtivo? Não é possível se pensarmos em efetividade. E, conforme veremos, é através do “engajamento”, justificado e embasado pela filosofia até aqui proposta que podemos fazer frente à lógica ideológica. Pois na realidade, a:

A democracia é hoje o principal fetiche político, a rejeição dos antagonismos sociais básicos: na situação eleitoral, a hierarquia social é momentaneamente suspensa, o corpo social é reduzido a uma multidão

<sup>57</sup> Não apenas “aceita”, mas desenvolve esta noção ao apontar que “em uma reviravolta propriamente dialética, a exploração inclui sua própria negação – os explorados não são apenas aqueles que produzem ou “criam”, mas também (e principalmente) os condenados a não ‘criar’”. (ZIZEK, 2012, p. 16).

<sup>58</sup> E, de fato, mesmo a própria ideologia está presente no que poderíamos considerar como “sem” ideologia: “a própria lacuna entre ideologia e não ideologia é transposta para a ideologia”. (ZIZEK, 2011, p. 10).

<sup>59</sup> “A luta pela hegemonia na política pós-moderna de hoje tem um limite: ela encontra o Real quando chega ao ponto de realmente perturbar o livre funcionamento do capital”. (ZIZEK, 2015, p. 67).

pura passível de ser contada, e aqui o antagonismo é suspenso. (ZIZEK, 2003, p. 98).

Neste ponto é necessário explicitar que Zizek considera a ideologia não somente como um fato separado ou paralelo da realidade. Na verdade, a ideologia é o que embasa uma mínima representação da realidade. Sem ideologia não teríamos uma interpretação simbólica da realidade<sup>60</sup>.

Isso nos leva à própria base (quase no sentido militar da palavra) ideologia. Quando lemos um pronunciamento “ideológico” abstrato, sabemos muito bem que não é desse modo que “pessoas de verdade” o vivenciam: para passar das proposições abstratas para a “vida real”, é preciso acrescentar às proposições abstratas a densidade insondável de um contexto de vida no mundo – e a ideologia não se constitui de proposições abstratas em si mesma, porque ela é antes essa própria textura de vida no mundo que “esquematisa” as afirmações, tornando-as “vivíveis”. (ZIZEK, 2012, p. 19).

Assim, dentro deste raciocínio, a luta de classes, segundo Zizek, não é pensada como um ente objetivo, como uma categoria estanque que pode ser inteiramente definidas e ter todos seus anseios respondidos, imediatamente, por meio de políticas – educacionais, de saúde, previdência etc. Muito antes, a classe é uma categoria inserida no Real nunca inteiramente concebido, portanto, nunca é totalizável. Daí que podemos seguir o raciocínio de que: na dialética negativa o sujeito parte de um \$ Lacaniano porque não consegue conceber a realidade totalmente, a sociedade por si está inserida nesta dialética negativa. O líder que deve estar ligado à vontade geral da nação, na realidade está inserido no capitalismo e não consegue elucidar a questão por causa deste Real. Assim, a classe também não é inteiramente definível, é antes uma categoria, própria em seu antagonismo social – portanto, diferente do Estado<sup>61</sup>.

O mesmo acontece com a “lógica da dominação”, a maneira como o povo é controlado/manipulado pelos aparelhos de sujeição: para discernir com clareza esses mecanismos de poder, temos de abstrair não só o imaginário democrático [...] mas também o processo de (re)produção econômica. (ZIZEK, 2008, p. 83).

<sup>60</sup> “A ideologia não é, em sua dimensão fundamental, um constructo imaginário que dissimule ou embeleze a realidade social; no funcionamento “sintonal” da ideologia, a ilusão fica do lado do “saber”, enquanto a fantasia ideológica funciona como uma “ilusão”, um “erro” que estrutura a própria “realidade”, que determina nosso “fazer”, nossa atividade.” (ZIZEK, 1992, p. 63).

<sup>61</sup> Para melhor entendermos, portanto, porque as políticas – em questão a Avaliação Institucional – nem sempre respondem aos anseios da comunidade. Pois de fato, Zizek discorda da unidade entre um “povo” e um “líder” no sentido heideggeriano, estes, para o filósofo, não convergem.

Destarte, para finalizarmos a elucidação da teoria da dialética negativa de Zizek –enfazando os aspectos considerados mais necessários nessa abordagem –, chegamos ao entendimento também do “político” e do “ético”, posto que a proposta da indissociabilidade dos dois é ponto crucial. Na proposta dialética negativa zizekiana é necessário afirmar que a política, como um esforço último de fundamentar a ética no interior do Estado é apenas uma ilusão do “grande Outro”. A ideologia perpassa em muito esta proposta, caso semelhante ao líder já mencionado. Na Avaliação Institucional – que, sem sombra de dúvida, além de observar a qualificação da educação, também procura uma mínima padronização – a ideologia está sim presente, mas não puramente (em si mesma) antes é também manifesta através da realidade de quem avalia.

Portanto, como neste caso criar políticas e até mesmo defender o que Zizek menciona como esquerda, e suas políticas (sociais, educacionais, de segurança, econômicas e culturais)? Já que sempre, conforme observamos, existe uma lacuna (lacuna entendida como o reconhecimento de que nunca atingiremos a sociedade perfeita, já que o próprio “Real” é multifacetado e não totalmente concebível). Zizek é enfático, é preciso observar o Real e reconhecer, que de fato existe esta lacuna. Nenhuma ideologia irá explicar a totalidade. O que precisamos é olhar de outra forma e reconhecer esta limitação – olhar de forma “paraláctica”.

A definição padrão de paralaxe é: o deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão. É claro que o viés filosófico a ser acrescentado é que a diferença observada não é simplesmente “subjetiva”, em razão do fato de que o mesmo objeto que existe “lá fora” é visto a partir de duas posturas ou pontos de vista diferentes. (ZIZEK, 2008, p. 32)

Ao fazermos isto, mesmo estando diante da dialética negativa que parte da negação, surge um ponto central para o que Zizek pode conceber como projetos políticos – ele fala inclusive partidários – essenciais. Que tem um olhar diferenciado, e, ao mesmo tempo, reconhecem a lacuna existente no Real. Zizek aponta que é necessário que exista “engajamento”, mesmo reconhecendo o limite, a lacuna que não só o sujeito – \$ – mas a própria sociedade cria. “A universalidade é “reconciliada” com o *engajamento* político partidário na forma do engajamento que representa a universalidade (portanto engajamento proletário emancipatório).” (ZIZEK, 2013, p. 598, grifo nosso).

E isto não apenas é uma necessidade em um nível mundial, entre Estados Nação e em políticas globais. Mas também em políticas locais e específicas por que é lá que o Sujeito está em relação à “sua” realidade – o Real.

O engajamento permite retirar – por exemplo – o essencial da obra de Marx e atualizá-la. Zizek exemplifica este fato ao expandir o conceito de exploração de forma dialética negativa: não é apenas o explorado produtor, mas aquele a quem é negado “criar”; muitas vezes são periferias imensas no mundo capitalista<sup>62</sup>. E é por este motivo que o engajamento com fundamento dialético negativo é a única forma de justificativa para uma defesa – até mesmo – da própria democracia:

[...] uma vez que a economia global está fora do escopo da política democrática, qualquer tentativa de expandir a democracia até ela acelerará o declínio da democracia. O que podemos fazer então? *Enganjar-nos* no sistema político existente, que, [...] não pode realizar essa tarefa. (ZIZEK, 2012, p. 91, grifo nosso).

Destarte, apesar de que a análise até aqui demonstrada aponta diretamente para as dificuldades – e os motivos destas – que enfrentamos atualmente, há uma forma de comprometer-nos com mudanças: **um engajamento filosoficamente justificado e embasado**. A Avaliação Institucional Educacional, e por ser parte da educação, é também permeada por estas justificações. Portanto,

A verdade de que tratamos aqui não é a verdade “objetiva”, mas a verdade autorreferencial sobre a nossa própria posição subjetiva; como tal, essa verdade é uma verdade *engajada, avaliada* não por sua precisão factual, mas pelo modo como ela afeta a posição subjetiva da enunciação. (ZIZEK, 2012, p. 14, grifo nosso).

O tema aqui proposto, ao embasar-se em um contexto de dialética negativa e com um objetivo de justificar/fundamentar um engajamento que poderá ser demonstrando, nas Avaliações Institucionais ao ser pesquisada esta necessidade busca a qualidade da educação. Ou seja, mesmo no capítulo que remete à teoria pura, as exemplificações da Avaliação Institucional podem ser consideradas sempre negativas, retirando a necessidade da Avaliação Institucional em si. Porém, tanto na visão filosófica aqui proposta, quanto no trabalho do proponente, é importante

---

<sup>62</sup> Gostaria de enfatizar que para Zizek, “o anticapitalismo, se não a meta imediata da política emancipatória, deve ser seu alvo definitivo, o horizonte de toda a sua atividade”. (ZIZEK, 2013, p. 640).

salientar: o Estado tem um papel positivo, necessário e regulatório<sup>63</sup>; mas o engajamento<sup>64</sup>, filosoficamente erigido, é fundamental.

### 3.7 Dialética negativa (conclusão)

O tema aqui proposto, sobre a Avaliação Institucional, transcorre na e para a sociedade e, portanto, é ligado ao velho debate filosófico que abrange as realidades sociais: a finitude e o infinito. A filosofia de Slavoj Zizek, permite que a filosofia não se manifeste como uma “ciência” que segue a tendência de compartimentalização vista na educação, mas pelo contrário, possa ser utilizada não só para pensar o real, mas transformá-lo.

O pensamento de Zizek, fundamentalmente, – porém não só – tem como base dois pensadores: Hegel e Lacan. A articulação da dialética hegeliana, com conceitos fundamentais em Lacan (o Real, o sujeito \$, o “duplo-simbólico”, a interpassividade entre os já mostrados anteriormente) é que auxilia na concepção dialética negativa<sup>65</sup> de Slavoj Zizek. Esta teorética, embora com um conteúdo fortemente “abstrato” referencia uma alternativa à avaliação institucional: uma alternativa engajada.

Zizek é um autor pitoresco porque não permite que sua filosofia fique apenas “presa” ao meio acadêmico, mas faz questão que ela transite em diferentes campos: da filosofia em si, para a arte e a política. E para realizar tal feito, seu pensamento tem como sustentáculo a dialética hegeliana e a psicanálise de Lacan. Hegel assume a dialética e mostra-nos a “espiral dialética” que parte da afirmação a uma negação e depois em uma síntese que irá partir, novamente, no caminho da afirmação da afirmação e da negação da negação. O que nos leva a concluir – dentre outras coisas – que as coisas não simplesmente “são”, mas estão em movimento.

Daí que o Sujeito, sempre em relação ao seu cotidiano e, ao mesmo tempo, é inserido à uma totalidade. Esta totalidade, não é, para Zizek, um “Espírito etéreo” um pensamento tão puro que se torna idealista: para ele, esta totalidade ainda é

---

<sup>63</sup> Por este motivo destaco, nas palavras do autor analisado que “a regulamentação estatal é necessária para manter a própria autonomia à qual supostamente ameaça” (autonomia do Sujeito). (ZIZEK, 2011, p. 38).

<sup>64</sup> Destaco que, por obviedade, o “engajamento” dentro de uma lógica dialética, pode ser usado “ao contrário”, por exemplo, ao comentar sobre o Estado de Israel, Zizek diz que “O Estado de Israel está claramente engajado num processo lento, invisível, ignorado pela mídia, uma espécie de escavação subterrânea, para que um dia o mundo acorde e veja que não existe mais Cisjordânia palestina [...]”. (ZIZEK, 2012, p. 77).

<sup>65</sup> Não ignoro, é claro, a dialética negativa já proposta, anteriormente, que dá nome ao livro de Theodor Adorno.

materialista, mas não é possível resumi-la dentro de um marxismo mais ortodoxo - em outras palavras, ele não se refere a um “espírito” em um idealismo hegeliano mal interpretado, senão que uma forma de materialismo que admite a realidade deste espírito (seu contexto não imaterial). E o Sujeito, por sua vez, não é o Sujeito que, simplesmente, responde ao seu “ser social” como supunha Plekhanov<sup>66</sup>, mas antes, com auxílio da concepção lacaniana o sujeito é um Sujeito \$. Ou seja, o Sujeito frente ao Real, dada a própria complexidade, os cruzamentos teóricos, as realidades, a formação individual, o papel do contingente e os inúmeros aspectos que são inerentes; nunca consegue atingir, ou contemplar o Real diretamente ou de maneira total. Portanto, o sujeito é antes um “vazio” que através da negação deste Real inatingível é “identificado”.

E é da dialética e das concepções lacanianas, conforme demonstrado, que Zizek fundamenta a dialética negativa. Por não conseguir conceber, inteiramente, este Real, que o Sujeito está também em eterna tensão com a Totalidade. E acaba, por sua própria tendência, negando-a. A ideologia encontra aqui terreno fértil, pois, mesmo quando é negada ela apresenta-se na negação. Por este motivo, Zizek valoriza a teoria marxista. Já que a economia está em todas as relações, embora não “sejam” todas as relações. E mais ainda, hoje a economia utiliza o princípio da negação em si mesma – por exemplo, consome mais, mas consome coisas biodegradáveis, come chocolate, mas sem gordura etc.

O Estado, portanto, por sua própria natureza não consegue ser concebível inteiramente pelos Sujeitos, ele está dentro da tensão Sujeito e Totalidade. O Estado não representa uma “manifestação do espírito” de dado momento histórico, pois é, muito antes, um mediador de classes (definição esta que não é totalizável) e que acaba não por fornecer um “líder” ou uma “liderança” que represente a vontade geral, ele próprio é Sujeito \$ frente ao Real. E, por este motivo, está também diante do que Zizek chama “duplo-simbólico” que é a interação com a regra social. E devemos mencionar que este Sujeito \$ (e refiro-me não só ao caso do líder, mas a todos os sujeitos) está diante de uma “interpassividade”: muitas vezes os sujeitos fazem algo, para não precisar fazer algo para mudar a realidade.

---

<sup>66</sup> “A história é feita pelo ser social que é seu único ‘fator’. O próprio homem social cria suas relações, isto é, as relações sociais. Mas, se em um momento dado cria precisamente tais relações e não outras quaisquer, isto não sucede, naturalmente, sem causa ou motivo: mas se deve ao estado das forças produtivas. Nenhum grande homem pode impor a sociedade relações que já não correspondam ao estado das referidas forças e que ainda não correspondam a ele.” (PLEKHANOV, 1956).

Um exemplo concreto: optamos por comprar garrafas de água com recipientes biodegradáveis para “auxiliar” a natureza, quando, na realidade, sabemos que estamos fazendo isto para nos aliviarmos de uma “tensão” e de uma real mudança (radical) que é o que necessitamos.

Zizek admite que não exista uma “verdade” que explique tudo e todos os casos atípicos são, literalmente, absorvidas por esta verdade. Não há um sistema filosófico que a tudo explique e que por consequência possa prometer mudanças em absolutamente todas as esferas individuais (sempre positivas ou sempre negativas). Pensemos por exemplo, em um marxismo ortodoxo, que, por vezes, era colocado em xeque porque não explicava aspectos específicos vivenciados por um sujeito ou comunidade.

Portanto, e aqui entra a centralidade da proposta do tema: como diante de um Real inatingível e de uma ideologia que perpassa um Sujeito \$ e acaba por nos obrigar a admitir que não existe uma “verdade” que explique a tudo, podemos almejar mudanças? Como as políticas educacionais podem tentar criar um sujeito(s) consciente desta realidade negativa e, ainda assim, possam conceber mudanças? Como permitir o pensamento individual, sem antes colocá-lo em um sistema fechado de teórica, que acaba por não conseguir explicar a tudo? A resposta dada por Zizek é: “engajamento”.

Devemos admitir que em todo sistema de pensamento pré-concebido irá ocorrer o inevitável: a não explicação de tudo (sempre haverá um objeto a, conforme explicitado). E é diante de assumirmos esta responsabilidade, de que não há uma “verdade” absoluta, é que surge o campo para mudanças: engajar-nos em uma busca por melhorias e mudanças. E esta realidade (o engajamento) não é simplesmente um “compromisso”, mas é fundamentada em uma teórica filosófica de intenso valor. Daí que o tema da Avaliação Institucional, por vezes relegado a um positivismo incômodo, que apenas cumpre as leis, e, de fato, não sabe o porquê simplesmente a cumprir, é de fundamental importância. Porque que a qualidade da educação passa também por um intenso debate: que tipo de qualidade, ela deve formar bem apenas para o mercado, quanto de padronização e particularidades devem ocorrer, qual o papel do educando, o que ensinar etc. A Avaliação Institucional, a ser engajada, com uma teórica de apoio que contemple este engajamento, pode firmar-se frente a esta realidade multifacetada. Optando por não apenas cumprir a lei, mas ter posicionamento diante dela, obter valorização diante da



identidade da instituição frente à educação, propor um caminho de abertura e diálogo com os seus sujeitos e também, conforme a própria opção de todos participantes, atender as solicitações do mercado e da sociedade.

Uma Avaliação Institucional, se engajada, pode ser um canal educativo em si mesmo. Ajudando na construção seja dos saberes imediatamente, ou abrindo a possibilidade para escolha do que estudar (portanto, um exemplo do engajamento). Por exemplo, as vastas realidades dos conflitos que envolvem religião, cultura e história, que são responsabilidade humana de cada sujeito, são, por vezes, relegadas à inexistência em prol de saberes que respondam ao mercado. E este é um exemplo entre tantos outros que podem ser levantados por uma Avaliação Institucional engajada (portanto, muito além do que um “compromisso”). No próximo capítulo, conseqüentemente, é a utilização do viés filosófico aqui exposto (e também utilizados exemplos da Avaliação Institucional) e a Avaliação Institucional presente no primeiro capítulo que será necessariamente tratado.

Quadro 1 - Tabela de conceitos

(continua)

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Explanação</b>
Dialética Negativa	Conceito fundamental para a pesquisa e ponto central da filosofia zizekiana.	Essencialmente no jogo dos contrários da dialética em que uma afirmação leva a uma negação e para uma "síntese" para logo depois surgir uma negação da afirmação e assim sucessivamente, Zizek parte da negação. Do Real como Negação, um Real nunca completo e dado, sempre concebido negativamente
Estado	O Estado para Zizek é, diferentemente do que ele considera como o Estado Hegeliano mencionado na Filosofia do Direito de Hegel, não uma manifestação do "espírito", senão que um lugar de amplo conflito ideológico.	O Estado para Zizek é formado pelo que pode ser concebido como "comunal", ou seja, diversos interesses de diversos setores do capitalismo moderno que podem ser conflitantes entre si, porém compartilham a mesma ideologia.
Real	Zizek utiliza o conceito de Real de origem lacaniana, ou seja, o Real é muito antes não-concebido, nunca inteiramente explicável, um vazio.	Na Dialética Negativa o Real é um ponto de partida a ser analisado de forma negativa. É na negação que podemos conceber o Real já que o Real é sempre-aí não totalmente concebível.

(conclusão)

Conceito	Definição	Explicação
Duplo Simbólico	Também chamado de "momento duplo", um reconhecimento de uma dada regra social e seu agir frente a ela.	O Conceito é importante para a pesquisa porque deixa claro uma conclusão que pode ser formulada: é possível agir de forma não só interpassiva. A regra não é só transmitida senão que é formulada e reformulada ao ser transmitida e mudada (nisto reside inclusive, uma visão que pode ser mais conservadora de gerações anteriores, embora não necessariamente).
Saber Absoluto	Trata-se do limite em que a razão é passível de ser explicitada.	Este conceito é fundamental para a liberdade e pluralidade do pensamento. Ao termos consciência que todo conhecimento tem limites, não é um único e total, permite que se admita as diversas ideias dentro da escola e, ainda assim, se "engaje" em uma verdade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO BRASIL E O IFRS

No Brasil, semelhante ao restante da América Latina o processo de pensar a avaliação da educação – seja ela básica ou superior – inicia nos anos de 1980. É importante salientar que o Brasil já possuía um sistema de avaliação da Pós-Graduação, sendo considerado pioneiro neste sentido – realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1977. Denise Leite aponta que

A discussão do que e do como avaliar as universidades brasileiras é tão importante quanto o destino que vai-se dar aos resultados do processo. Tal preocupação, considerando as “normais” tensões entre Estado e universidade, não deixaram de ser levadas em conta pela Andes (Associação Nacional de Docentes), ao propor, mediante estudos específicos, a Avaliação Institucional já em 1982. (LEITE, 2000, p. 33).

Se por um lado desde 1977 o Brasil foi pioneiro na avaliação da Pós-Graduação, foi só depois dos esforços de muitos educadores que o processo de Avaliação Institucional começa, vagarosamente, a ser instituído em outros níveis de ensino. Em 1983 foi criado – ainda sob o regime militar – o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) embora com pouca incidência, vigorando por apenas 3 anos. Após este período o Ministério da Educação, em uma nova tentativa de consolidar a avaliação institucional determina a criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), em outras palavras, o ensino superior sofria a necessidade de reformas porque as mudanças sociais – no Brasil e fora dele – permitiam e necessitavam destas mudanças na aferição do ensino. E é claro que um processo como este, que pretende quantificar ou ranquear as instituições criaram desconforto nas diversas comunidades: como fazer uma “medição” justa em um país continental e tão marcadamente desigual? O resultado foi que o projeto “Geres” acaba por não avançar e muitas universidades (Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná e a própria Universidade de São Paulo) optam por formatar uma avaliação institucional própria.

Na realidade as tentativas que foram feitas embora causassem desconforto na sociedade que era informada pela mídia da época sobre as frequentes trocas nas medidas para avaliação institucional, o que ocorreu – e ainda ocorre – é o típico tempo do ensino: formado por educadores e toda comunidade da educação é natural à necessidade democrática do debate constante, diferindo de processos fabris. É

possível lembrar-se destes procedimentos que de uma forma ou outra eram quantitativos ao analisar os diversos anuários estatísticos produzidos pelas instituições.

É claro que esta busca pelo debate que é típico do meio intelectual nem por isto deixa de ser permeado por interesses e ideologias. Muito pelo contrário tendo em vista a abertura cada vez maior do que se chama mercado privado da educação. E podemos observar isto no importante seminário realizado em Brasília em parceria com a *British Council* o chamado “Seminário Institutional Evaluation in Higher Education”. (GONÇALVES FILHO, 2002). Foi neste contexto que o sistema de avaliação institucional vai se consolidando.

No ano de 1996, surge o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996 (BRASIL, 1996), também conhecido como Provão<sup>67</sup> – embora a lei trate de outros aspectos também. O Decreto 2.026 implicou uma enorme desconfiança nas instituições de ensino que não se sentiam representadas por sua formulação, e mais ainda dos movimentos estudantis que identificaram os problemas sobre a padronização – já que seriam estes que iriam para o mercado de trabalho em transformação e com aspectos diferenciados localmente. Esta desconfiança não é apenas especulativa, ela observou a ascensão dos preceitos competitivos do neoliberalismo dentro das instituições de ensino da Europa. Assim a constatação é a de que o Estado, ao invés de oferecer um parâmetro avaliativo que correspondesse às necessidades de adaptação e qualificação com parâmetros locais e nacionais, o mesmo (Estado) tendencialmente era avaliativo em um sentido burocrático: ele terminava por ser punitivo.

Apesar da polêmica, a avaliação da educação como sistema abarcava não apenas o aspecto social ligado à educação. Isto porque ela compreendia uma promessa do estado democrático. Em outras palavras, na Constituição de 1988 no artigo 206, inciso VII consta a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988) na educação. Isto significa que o binômio democracia/cidadão educado é um ponto fundamental para o Estado democrático Brasileiro (se foi ou não realizado, não é a questão aqui) e o debate em torno da avaliação institucional permaneceu ainda em aberto. Foi neste momento que surge

---

<sup>67</sup> Também formalizado pela Medida Provisória no 1.018, de 8 de junho de 1995 (BRASIL, 1995).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), resultante dos acordos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtiem (1990), do qual o Brasil fez parte, também aborda a avaliação como um elemento estratégico para o acompanhamento da melhoria da qualidade no ensino [...]. (ELOI, 2015, p. 27).

Como podemos observar, o Brasil tem um aspecto muito diferenciado dos demais países da América Latina: já possuía um distinto sistema de avaliação – mesmo que da Pós-Graduação. Mas por outro lado, com a consolidação do neoliberalismo na era pós-soviética as políticas educacionais passam a ser debatidas como nunca antes em âmbito mundial – e é claro, em uma realidade neoliberal – conforme citação sobre a construção do Plano Decenal de Educação para Todos.

E se o Plano de Educação para Todos originado em Jomtiem foi formalizado no ano de 1993, não por coincidência, no Brasil, foi publicado o conhecido Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (BRASIL, 1994). Os esforços dos educadores do país foram reconhecidos pelo Estado, e assim a autoavaliação institucional passou a configurar o ponto inicial para a avaliação institucional. E mais ainda, conforme as Instituições de ensino tinham de respeitar seu próprio tempo – em uma realidade de precarização – a adesão ao PAIUB seria voluntária e aqueles que aderiam tinham o controle do processo avaliativo. Dito de outro modo, embora a nítida influência do contexto constitutivo do neoliberalismo esteja presente, os esforços dos educadores do Brasil foram fundamentais e efetivos naquele momento.

Destaca-se que a necessidade da avaliação do sistema educacional perpassa também a luta pela educação empreendida no país. Apenas 3 anos depois, em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) Lei nº 9394/96 também aponta para uma necessária avaliação da educação<sup>68</sup>. O debate nacional é ao mesmo tempo uma educação para todos e uma educação de qualidade. E o Brasil acaba por se tornar protagonista na América Latina “Foi o país que maior contribuição deu ao desenvolvimento da história organizada da avaliação institucional, nesta parte do mundo, especialmente pela experiência da Capes.” (LEITE, 2005, p. 49).

Um exemplo deste protagonismo foi a criação por parte da comunidade médica do chamado Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico o

---

<sup>68</sup> Art 9º Inciso: “VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.” (BRASIL, 1996).

CINAEM. Esta avaliação para cursos de medicina é ainda hoje em outros países da América Latina um tema a ser desenvolvido e em nosso país foi criado em 1991 – embora esta comissão desarticulou-se com a padronização via Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão).

Como pode ser observado, o Provão não respondia aos anseios avaliativos que não visavam à padronização e que, ao contrário, priorizavam os conhecimentos locais e diversificados presentes no imenso território Brasileiro. E assim, mesmo antes da chamada Lei de Sinaes, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) no ano de 2000 formaliza uma proposta própria para a avaliação que contemplava 14 dimensões de avaliação<sup>69</sup> tomando como fundamento para estas dimensões a importância da educação para a nação.

Com as discussões que ocorriam entre o Ministério da Educação e as Instituições de ensino, os encontros e estudos internacionais bem como a bem sucedida experiência Brasileira no dia 01 de setembro de 2004 passou a vigorar o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004). Dividido em dez dimensões que são: A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; A comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; Políticas de

---

<sup>69</sup> Missão, objetivos e vocação da instituição, ensino, pesquisa, relações externas, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, administração acadêmica dos cursos, controle do produto, organização e governo, planejamento e avaliação, recursos de informação, recursos de infraestrutura física e recursos financeiros.

atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. E sua objetivação visa:

- A responsabilidade Social com a qualidade da educação superior.
- Reconhecimento da diversidade do sistema e respeito à identidade, à missão e à história das instituições.
- Globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada com base em um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada.
- Continuidade do processo avaliativo. (CASTANHEIRA, 2008, p. 7).

Esta lei, que na realidade estabelece um sistema para a avaliação institucional, também fixa a necessidade da realização de uma autoavaliação ou avaliação institucional interna, realizada pelas instituições de ensino. Frizamos que esta autoavaliação inova por dois motivos: ela tanto lança parâmetros básicos para serem avaliados (ainda que cada instituição escolha a forma) e também permite que cada instituição avalie aspectos que não estão na lei – ir além dos quesitos básicos.

Quando a lei de Sinaes passa a vigorar no país e as instituições de ensino superior a adaptar-se ao sistema, 4 anos depois, outro marco para a educação do Brasil surge: os Institutos Federais. Na realidade a própria forma de educação dos Institutos Federais tem um duplo papel histórico: por um lado “herda” o ensino técnico e tecnológico tão debatido na história do Brasil, por outro inova completamente ao tornar o ensino técnico e tecnológico modernizado tanto em conceito pedagógico, verticalizando o ensino em grau de importância e relevância em relação ao ensino superior quanto tornando este ensino uma busca constante de inovação e saber humanístico.

Assim, a lei promulgada em 29 de dezembro de 2008 cria os Institutos Federais, e, dentre estes o Instituto Federal do Rio Grande do Sul<sup>70</sup> que hoje conta com 17 campi e mais de 20 mil alunos. O IFRS preza por um ensino gratuito e de qualidade, e também pela verticalização do ensino. Por este motivo, já no ano de 2009 é criada a Comissão Própria de Avaliação – CPA, com a participação do autor e de representação de todos os segmentos da instituição. E, visando à verticalização, a autoavaliação feita pela referida comissão opta por construir teórica e prática uma autoavaliação igual para todos os níveis de ensino (exceto, naquele

---

<sup>70</sup> “Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Parágrafo XXIX – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão.” (SILVA, 2009).

momento, para a Pós-graduação). Isto propiciou não apenas verificar as necessidades em comum entre as modalidades, senão que direcionar caminhos para tornar estas modalidades semelhantes em qualidade, acesso, permanência e importância – neste último caso, uma resposta direta a sociedade.

Vejamos como este desenvolvimento influencia agora o Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

O IFRS é composto por 17 campi localizados em diversas cidades do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada, Campus Bento Gonçalves, Campus Canoas, Campus Caxias do Sul, Campus Erechim, Campus Farroupilha, Campus Feliz, Campus Ibirubá, Campus Osório, Campus Porto Alegre, Campus Restinga (Porto Alegre), Campus Rio Grande, Campus Rolante, Campus Sertão, Campus Vacaria, Campus Veranópolis e Campus Viamão. Sua estrutura é multicampi o que lhe confere uma diferenciação em relação a sua resposta ao meio produtivo: ele é vinculado diretamente às regiões atendidas pelo IFRS, e de fato, a abertura de novos cursos respeita as demandas locais nas diversas modalidades de ensino – técnico, tecnológico, superior e de pós-graduação. Seu funcionamento é dividido entre diretores-gerais eleitos pela comunidade local de cada campus e uma reitoria que, além de possuir um reitor ou reitora eleito pela comunidade do IFRS, possui cinco pró-reitorias – pró-reitoria de extensão, pró-reitoria de ensino, pró-reitoria de desenvolvimento institucional, pró-reitoria de administração e pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação – que atendem conjuntamente as necessidades do IFRS de forma a garantir a já mencionada verticalização do ensino.

Destacamos que este funcionamento serve para melhor explicitar o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IFRS. Pois seu funcionamento compreende a existência de 17 denominadas “Comissões Próprias de Avaliação Institucional Local<sup>71</sup>” e uma “Comissão Própria de Avaliação Central”. Em outras palavras, a CPA do IFRS é subdividida em uma comissão local por campi, composta por dois representantes de cada segmento da comunidade, e uma comissão central, composta por um representante de cada segmento eleitos pelos membros das CPA´s-Locais. A CPA do IFRS também conta com uma “Equipe de apoio a CPA”, equipe permanente e sediada na Reitoria, responsável pelo apoio e

---

<sup>71</sup> Anteriormente chamadas de “Subcomissões de Avaliação Institucional”.



acompanhamento das ações da CPA e é coordenada, do ano de fundação até o atual momento, pelo autor.

Esta estrutura foi decidida pelos membros fundadores e mantida pelos membros posteriores para garantir que tanto a diversidade local fosse avaliada e acompanhada quanto à identidade do IFRS fosse também mantida e, é claro, a educação oferecida fosse constantemente aprimorada. Para isto cada uma das CPA's-Locais tem autonomia tanto para divulgação quanto para formalizar documentos para seu campus de origem. A CPA-Local também estrutura um relatório de autoavaliação anual, em paralelo ao relatório de autoavaliação fornecido pela CPA-Local em resposta aos quesitos pedagógicos do IFRS e da lei de SINAES. Assim, os destaques mais específicos e melhor conhecidos pela comunidade local são levados a gestão do campus, ao mesmo tempo em que o relatório geral fornece uma visão holística do IFRS – sempre tendo em vista o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição.

Embora tanto o presente trabalho quanto o afazer mais objetivo da Comissão Própria de Avaliação do IFRS seja voltado para a autoavaliação, salientamos que ambos sempre visam consonância com o sistema brasileiro de avaliação institucional promovido pela lei de SINAES. Esta mesma lei indica não somente a existência da autoavaliação, senão que um sistema que abrange a autoavaliação, avaliação externa, exame nacional de desempenho dos estudantes - Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação – cadastros e Censo Escolar. Desta maneira, o engajamento filosófico aqui proposto tem como fundamento a participação local diante de um sistema maior – o SINAES – mas dado a indissociabilidade da autoavaliação com os demais aspectos acima citados, este mesmo engajamento leva em consideração esta realidade que é sempre – e talvez até mais – involucra de ideologia – ou em termos filosóficos: engajamento lê na negação da necessidade de uma pretensa neutralidade uma dupla negação que nega a falsa e neutralidade (1) e se engaja em um conceito em detrimento desta neutralidade (2).

#### 4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: EXTERNA E INTERNA

Quando o referido processo avaliativo é posto em prática no âmbito do IFRS (e também em outras instituições de ensino), é essencial não esquecermos que além da realização feita internamente, existe também ações governamentais consideradas externas a instituição. Ambas as avaliações – externa e interna – são interligadas e, portanto, quando nos referimos a CPA do IFRS, devemos sempre relacioná-la ao processo externo. Passamos para uma análise relacional entre os aspectos internos e externos da avaliação.

A Avaliação Institucional, propriamente a voltada para as instituições de ensino, tem-se formalizado como prática essencial tanto para um aprimoramento educacional quanto uma forma de resposta às necessidades e requisições sociais. A par das questões próprias da avaliação<sup>72</sup>, tais como as pressões econômicas, sociais e até mesmo culturais, outro aspecto é parte integrante e fundamental na avaliação institucional. Este aspecto é estrutural: a Avaliação Externa e a Avaliação Interna.

De maneira geral, os países da América Latina, e também da Europa, embora possuam diferenciações internas bastante marcantes – em sua legislação educativa, por exemplo – a avaliação institucional é subdividida, com exceções pontuais, em “interna” e “externa”. A avaliação externa ocorre geralmente com profissionais que visitam *in loco* as instituições e trazem uma visão diferenciada dos componentes corriqueiros da comunidade local. Embora esta avaliação institucional possa ser realizada pelo Estado, com representantes por ele nomeados e com normas pré-definidas, não é incomum que instituições privadas, ou “creditoras” efetuem esta avaliação. A avaliação externa também varia quanto ao setor que se dirige: pode avaliar tanto instituições privadas quanto públicas, ou mesmo, apenas um destes setores.

A avaliação interna, por sua vez, é de responsabilidade da instituição de ensino e sua comunidade – embora, também possam ocorrer terceirizações deste serviço. A avaliação interna, no caso brasileiro, segue normas já fornecidas como fundamentais pelo Estado. No ensino superior brasileiro, por exemplo, destaca-se a Lei número 10.861, que no ano de 2004 apresenta o Sistema Nacional de Avaliação

---

<sup>72</sup> E que, de fato, surgem com força no que se convencionou chamar de “surto de avaliação” que ocorre ainda em nossos dias, fornecendo forte atenção para a avaliação institucional. Isto pode ser decorrência tanto das pressões econômicas sobre as instituições de ensino e seu papel, quanto à tomada como procedimento padrão dos países mais desenvolvidos economicamente.

da Educação Superior (SINAES). Entretanto, a avaliação interna, mesmo seguindo esta lei base possui autonomia para formular seus próprios instrumentos de avaliação, com contribuições mais, se assim desejar a comunidade. A avaliação interna, portanto, tem um caráter diferenciado da avaliação externa na medida em que se propõe ser construída pela própria comunidade.

Assim a Avaliação Institucional - com alguma variabilidade entre os países - de forma geral possui este aspecto dual. Uma observação natural, é claro, é se estes dois aspectos são inteiramente incompatíveis ou, até mesmo, se um deles prepondera inteiramente e acaba por anular o outro. De fato, a avaliação institucional tende a abarcar ambos os aspectos – externo e interno – a fim de validar ambas as contribuições para o aprimoramento do quesito avaliativo. Na realidade, conforme lembram Costa e Ventura (2005): “Há atualmente na Europa uma tendência clara para articular a auto-avaliação com a avaliação externa, cabendo à liderança do processo aos estabelecimentos de ensino.”

E neste ponto – inclusive pelo posicionamento do autor acima citado – é que se levanta uma questão central, que elimina uma resposta “simples” para a questão da avaliação interna e avaliação externa: qual das duas deve “preponderar” quando se propõe uma avaliação que leve em consideração as contribuições de ambas as partes? Esta pergunta é de fundamental importância, pois envolve o “para quem” a avaliação é feita, e quanto leva em consideração os aspectos positivos destes dois lados da avaliação.

Primeiramente quanto a “para quem” é feita a avaliação, Costa oferece três noções – embora, como o próprio autor admite, trata-se de uma tentativa geral, podendo haver variações – a saber: a de mercado, de relatório e de melhoria. (COSTA; VENTURA, 2005). A avaliação de mercado visa a tipificar a avaliação como uma indutora de respostas para economia; por este motivo, ela se destina inteiramente a clientes, ou seja, a seu grau de satisfação. Esta avaliação tende a ser comparativa e de fato, sua utilização é valorizada na competitividade econômica. No caso da avaliação de relatório, ela pode ser classificada como um procedimento de impender normas institucionais. Pode até brotar nas instituições, mas seu real objetivo é de cumprir exigências institucionais e legais, sem, no entanto, oferecer maiores análises. Já o relatório de melhoria versa sobre o aprimoramento coletivo das instituições. E neste caso opere a fim de buscar as contribuições das avaliações interna e externa.

E estas contribuições podem ser verificadas analisando o contexto contemporâneo das avaliações. Se por um lado a avaliação interna oferece a possibilidade de que os participantes, por seu conhecimento pormenorizado do local, forneçam dados e conhecimentos específicos, por outro, a avaliação externa também oferece uma troca de olhares e também uma necessária base comum. Por exemplo, não necessito saber se o engenheiro que coordenou a construção de uma ponte seja formado em um ou outro local, mas sim que a ponte não caia. A avaliação interna também oferece, quando bem construída, uma maior tendência a por em prática as políticas baseadas nos resultados obtidos na avaliação, isto ocorre porque os próprios atores estão envolvidos tanto na implantação da avaliação, quanto, ao participar, na demonstração das necessidades e potencialidades. A avaliação externa, por sua vez, garante um ponto democrático importante: ela dispensa eventuais “pressões” por parte da gestão das instituições<sup>73</sup>.

Destes dois tópicos é que sobressai uma conclusão importante: ambos dependem da comunidade e de sua participação. E claro, as tensões de ambas as partes nunca irão desaparecer. Conforme Dias Sobrinho:

[...] a avaliação institucional é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas. É um campo de lutas em que estão em jogo questões de fundo, pois, se reconhece, ainda que nem sempre se declare a força da avaliação institucional com ação de grande impacto de transformação da realidade. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 89).

Portanto, admitindo esta diversidade, é que a valorização da participação é essencial. Participação no sentido de construção, fomento, envolvimento. Em outras palavras,

Se o objetivo de determinada avaliação consistir na melhoria efetiva de funcionamento da organização, então, a auto-avaliação surge como uma modalidade fundamental, podendo também contribuir de uma forma decisiva para a galvanização dos diversos atores organizacionais em torno de um projeto educativo coerente. Para isso, há que envolver desde a primeira hora para que se sintam atores e não meros objetos ou espectadores do processo. (COSTA; VENTURA, 2005).

---

<sup>73</sup> Embora, é importante salientar que possa ocorrer exatamente o oposto: “A autoridade para estabelecer, determinar e medir os graus de seu cumprimento compete a organismos externos relativamente ao cotidiano das práticas educativas de uma instituição. Essa exterioridade, com força de determinação legal, se não exercida de forma dialógica e democrática, isto é, se não puser em ação um processo reflexivo e dialógico com a comunidade educativa, acaba transferindo a autonomia universitária das instituições e comunidades educativas para as agências e organismos de acreditação.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 9).

A avaliação interna (ou autoavaliação) configura o pressuposto básico para um bom desempenho no processo da avaliação: a presença dos atores da avaliação. A avaliação externa, de suma acuidade, não tem diretamente este aspecto – elementar – de participação. Ela pode ser puramente impositiva na medida em que representa apenas um poder externo – seja ele econômico ou estatal.

Se a avaliação externa se tornar apenas um “representante do poder externo” antes de avaliar e elucidar pode incorrer no contrário: mostrar algo, mas sem ligação real com a instituição de ensino avaliada. Em outras palavras, acaba por fornecer uma resposta ilusória, pois utiliza conceitos locais (geralmente, por não possuir participação direta da comunidade, já fornecidos de forma deturpada) para responder questionamentos generalizantes, que podem, até mesmo, não fazer sentido algum para determinada localidade de ensino.

Por isso, a avaliação que nasce no “interior” das instituições deve coordenar este esforço no sentido de utilizar o melhor dos aspectos tanto da avaliação interna quanto da avaliação externa. Os envolvidos na construção do processo avaliativo, como atores ativos, e gozando de autonomia<sup>74</sup> (seja da instituição, ou mesmo dos membros da avaliação) devem, ao mesmo tempo, encarar as pressões externas (que andam em paralelo a avaliação externa, já que nela reside, principalmente, o papel do Estado, e este tem papel importante na economia moderna) garantindo a autonomia de sua avaliação, o pensar de sua avaliação. E ao mesmo tempo, devem fornecer uma resposta coerente para a avaliação externa, e, de fato, também para a economia – pois seus estudantes, também são, ou serão, trabalhadores. Ou seja, uma avaliação institucional efetiva deve ligar-se intimamente à autonomia das instituições de ensino, soberania que também significa responsabilidade<sup>75</sup>.

É claro, não se trata de uma tentativa unilateral por parte das instituições de ensino, pura e simplesmente direcionando e acatando somente o que assim for conveniente. Nas palavras de Dias Sobrinho:

---

<sup>74</sup> “A autonomia universitária é condição fundamental para que a Universidade se realize com qualidade e se justifique como uma instituição social necessária e relevante.” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2011, p. 31).

<sup>75</sup> “Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas. De fato, elas são às vezes contestadas e frequentemente contraditórias. Evidentemente, grupos em particular ou indivíduos estarão sempre em posição de privilegiar as suas representações preferidas. No entanto, estas seleções e escolhas não são feitas num vácuo político. Elas são ‘condicionadas’ pelas prioridades restrições e clima criados pelo ambiente/meio político.” (BALL, 2002, p. 15).

[...] nem as Universidades são soberanas para definir rigidamente os tempos, os métodos e os conteúdos das aprendizagens, nem são as determinações externas que podem domesticar as práticas acadêmicas e adequá-las à sua lógica. Não é demais insistir: é necessário superar os maniqueísmos e os reducionismos. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 29).

Isto é, embora a defesa da participação ligada à avaliação interna sempre tende a ser um catalisador no quesito de coordenação, nem por isto, a avaliação externa torna-se um ator de pouco ou nenhum valor. E uma defesa da avaliação interna, de sua autonomia e da necessidade da participação ativa no processo avaliativo passa exatamente pelo reconhecimento da necessidade de uma avaliação externa – mesmo que, por vezes, ela apresente idiossincrasias discrepantes com a realidade da instituição de ensino.

A avaliação interna, portanto, tem uma dupla responsabilidade: por um lado deve garantir sua visão própria demonstrando sua riqueza (diversidade, conhecimento local, comunidade de conhecimento) e por outro, deve lidar com contradições em relação a uma avaliação externa que seja simplesmente implantada por avaliadores de fora da instituição, que, por conseguinte apenas ofereça uma visão hegemônica das instituições de ensino. Conforme destaca Licínio Carlos Lima ao afirmar que:

Existe uma tendência para reificar a escola, representando-a como um todo relativamente integrado, homogêneo e coerente, parecendo, por vezes, buscar-se a sua essência e atribuindo-lhe comportamentos (a escola mobiliza-se, age, melhora, etc.), mesmo quando a linguagem técnico-burocrática já se faz sentir, designadamente substituindo a expressão “escola” por “unidade de gestão. (WERLE, 2012, p. 32).

Este desafio à avaliação interna requer a formação constante dos participantes da avaliação, principalmente aos envolvidos na realização do processo. Também requer a valorização de um aspecto de grande significância: a cultura de avaliação<sup>76</sup>. A cultura avaliativa é tanto a consciência do grau de importância da avaliação para o aprimoramento do conhecimento e da instituição de ensino em questão, quanto estar a par da diversificação e profundidade teórica do tema avaliação institucional. Isto porque a complexidade da avaliação institucional não surge apenas pela diversidade da instituição e também da comunidade (alunos, pais, profissionais da educação), mas também entre esta

---

<sup>76</sup> “[...] a cultura da avaliação - um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções”. (RISTOFF, 2011, p. 49).

comunidade (a diferença de pensamentos entre os alunos, entre os pais, entre os profissionais da educação). E a questão fundamental é a de que a cultura avaliativa não pode ser simplesmente imposta ela deve ser construída, garantindo a justiça e a participação.

E isto ocorre, primeiramente, por questões éticas que devem ser respeitadas – o erro do “imperialismo cultural” – e também porque o conhecimento local, como conhecimento produzido em instituições de ensino acercar-se naturalmente a ser muito mais crítico em relação a imposições sumárias. De fato, as imposições tendem a ser por vezes negativas para as instituições de ensino – por exemplo, basta analisar a proibição por parte de governos totalitários de determinadas disciplinas como a filosofia, a sociologia ou mesmo a história “manipulada” com fins diversos ao conhecimento em si.

Conseqüentemente a avaliação interna, ainda em relação à participação direta dos atores, utiliza e até mesmo constroi esta cultura avaliativa que irá permear uma verdadeira e crítica avaliação institucional – utilizando, portanto, os pontos positivos da avaliação institucional interna e externa, mesmo não se tratando de um processo inteiramente linear. Os participantes da avaliação (neste caso toda comunidade de conhecimento) também devem utilizar os resultados da avaliação externa de forma crítica a fim de aprimorar o processo avaliativo. Ou seja, identificando as pressões da avaliação externa podem utilizar os dados fornecidos por esta de forma a tanto utilizá-los para melhor explicitar seu próprio ponto de vista quanto mudar seus processos para melhor responder – de sua forma particular – os anseios sociais gerais.

Ao comentar a iniciativa advinda da comunidade local em relação aos avaliadores externos, Miguel Santos Guerra destaca o protagonismo da avaliação interna aqui também apresentado:

Creio que é a opção mais rica, do ponto de vista do poder educativo da avaliação. Se a iniciativa for da própria comunidade e se, para levá-la a cabo puder contar com facilitadores externos (chamemos-lhes avaliadores, se quisermos). Existem muitas garantias de levar o processo a bom termo. (GUERRA, 2002).

Em suma, a avaliação institucional interna em relação à avaliação institucional externa garante o reconhecimento dos atores e também das políticas

envolvidas<sup>77</sup> (ou interesses). Portanto, a participação interna evolui para uma cultura avaliativa crítica que não recebe simplesmente orientações externas – estatais ou privadas. A avaliação interna deve sim valorizar as contribuições da avaliação externa, utilizá-las de forma positiva para si, mas sem, no entanto, relegar a uma visão secundária as interferências de interesses de “terceiros” ao conhecimento. A avaliação interna, portanto, deve ser preponderante – não unilateral – para realização de um processo avaliativo realístico e crítico<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> “Se a auto-avaliação pode surgir como, aparentemente, mais congruente com uma agenda orientada para a melhoria na prestação do serviço educativo, desde logo porque geradora de um maior empenhamento na promoção e execução das “recomendações” decorrentes do processo avaliativo, ela não está isenta de “toxinas” que podem adulterar a referida agenda centrada na melhoria.” (SÁ, 2009, p. 96).

<sup>78</sup> Claro, a avaliação institucional interna não necessariamente pode garantir este fato (devido propriamente seu contexto diversificado, de opiniões diversas), mas sem ela, tampouco se pode realizar uma avaliação institucional “completa” e crítica.



## 4.2 QUALIDADE E IDENTIDADE

Conforme exposto, o processo avaliativo é amplo e compõe realidades internas e externas que se integram em um todo. Entretanto, é preciso observar que estas mensurações apontam para dois conceitos que interagem e são igualmente polêmicos: a qualidade e a identidade. Passaremos primeiramente ao conceito de qualidade para, depois, elucidarmos melhor o conceito de identidade.

Quando mencionamos a palavra “avaliar” uma série de quesitos sempre nos vem à mente, o “*what, who, when, where, why, how*” (POLIDORI, 2011, p. 90), ou seja, o que, efetivamente vamos avaliar (não podemos avaliar uma instituição de ensino pública, por exemplo, igualmente ao que fazemos com uma empresa privada, ou uma instituição de ensino e uma indústria automotiva); “quando” realizamos dada avaliação – evidentemente, avaliar durante um período de governo eminentemente de cunho conservador será diferente das exigências em um governo diferenciado em conservadorismo; o “local” que a avaliação ocorre, pois isto incorre em reconhecer suas características locais, culturais, religiosas, sociais e econômicas e isto nos leva, por força conceitual, a nos perguntarmos sobre as “motivações” que nos levam a avaliar, os sujeitos envolvidos (sejam respondentes, os avaliadores ou mesmo os implicados em relação aos resultados – sociedade, comunidade etc. E finalmente, o “como”, não apenas de caminhos a proceder na prática da avaliação, mas também seus quesitos legais e teóricos. Por este motivo, estes tópicos buscam uma resposta, devolutiva esta, que por mais variada que seja, sempre procura um quesito: a qualidade.

A qualidade – palavra originária do Latim *qualitas*<sup>79</sup> - desde tenra data é sempre tanto polêmica quanto incerta. Na filosofia, por exemplo, se pensarmos no pensamento antigo, Aristóteles, nos escritos do *Órganon* (1985), subdivide o conceito de “qualidade” em quatro tipos: hábito e disposição; potência natural e impotência; qualidade passível e paixão; e forma e figura. Na realidade, parte das dez categorias lá expostas. Por outro lado, Locke irá distinguir entre as qualidades primárias e as qualidades secundárias: as qualidades primárias são inseparáveis do

---

<sup>79</sup> “[...] no sentido filosófico: 4) com tal ou qual qualidade (Sên.Ep, 117,28). No neutro no plural. 5) as qualidades dos seres (termo de Lógica): qualis (Cíc. Ac. 1, 28) “as qualidades dos seres”. (FARIA, 1962, p. 829).

objeto (peso, tamanho) e as qualidades secundárias são as “retiradas” do objeto (cor, cheiro). (LOCKE, 1999).

Já Cavalieri nos lembra com propriedade a visão Habermasiana de qualidade, a saber:

Habermas, identificando três concepções: a instrumental-técnica, a subjetivo-interpretativa e a crítica. A concepção instrumental-técnica enfatiza a produtividade e a eficiência visando o controle. Na subjetivo-interpretativa, a qualidade é vista como excelência acadêmica e visa o desenvolvimento dos programas institucionais por meio do consenso. A concepção crítica ou emancipatória visa o aperfeiçoamento de um processo reflexivo no atendimento aos objetivos sociais e institucionais. (CAVALIERI, 2004, p. 49-50).

Porém, mesmo que as definições apresentadas acima remetem a filosofia e, conseqüentemente, aos filósofos, ainda se faz necessário perceber que outras áreas de conhecimento também oferecem explicações ao que é “qualidade”. Tendo em vista que o papel mercadológico está presente, mesmo que nem sempre de forma a definir todos os parâmetros, na educação, a definição de “qualidade” oferecida pela administração é importante para pensar em uma avaliação dos sistemas de ensino. Reside aí o que será depois incorporado pela educação em dado momento a “qualidade total”. Esta questão irá retornar, entretanto, é importante ter presente o conceito advindo diretamente da área especificada. Para Paladini, a:

[...] a Qualidade Total não é um conjunto de ideias, conceitos e recursos teóricos, sem nenhum compromisso com a prática. Na verdade, ao enfatizar resultados que a adoção dos Programas de Qualidade Total obtém na organização como um todo, observam-se a atenção e o zelo dedicados ao processo de implantação dos conceitos e estratégias que compõem tais programas. E justificam-se os esforços para a estruturação de meios perfeitamente adequados à organização para tal. (PALADINI, 1997, p. 10).

Deste ponto, já podemos tirar algumas conclusões importantes: a Qualidade Total não tem como objetivo apresentar um conceito específico de “qualidade” posto que, já existe um conceito pré-concebido. A Qualidade Total é muito antes um “processo que visa ao aperfeiçoamento” (PALADINI, 1997, p. 10), portanto, este aperfeiçoamento já objetiva uma melhor em direção a uma “qualidade”. E qual seria então o ideal teórico neste contexto? Para chegarmos a uma conclusão é necessário observar os três fatores apresentados por Mello que sempre estão em relação ao conceito de qualidade total:

- Redução de custos;
  - Aumento da Produtividade;
  - Satisfação dos clientes;
- [...].” (MELLO, 2011, p. 4).

Logo, a Qualidade Total já pressupõe uma qualidade inerente: os designios do mercado. O mercado irá, em última instância, ditar o que é qualidade, mesmo que na maior parte das vezes, a qualidade não é obtida por todos – inclusive, muitas vezes, apenas por uma pequeníssima minoria.

Na educação a noção de TQM – Total Quality Management – obteve uma fonte de forte influência. Afinal, com o desenvolvimento das empresas que optam pela promoção da qualidade total, parecia que esta “qualidade” seria eficiente também na educação. E também, esta aplicação tão imediata: “[...] devem-se ao fato de as universidades terem sido submetidas a pressões financeiras crescentes e à necessidade de, como diz Williams, ‘[...] se comportarem como empresas comerciais num mercado ferozmente competitivo.’” (POLIDORI, 2011, p. 93).

A própria natureza da educação, do saber pelo saber, criou dificuldades imediatas: na própria comunidade acadêmica reside o problema, primeiramente, da contextualização. Por exemplo, o grau de qualidade que exigimos em determinado serviço ou produto tende a variar, inclusive no preço – um pão comprado em uma padaria em nossos bairros é diferente do produzido em uma cozinha de alta gastronomia. No meio educacional não podemos simplesmente considerar a educação como mero produto. Ela é rica até mesmo, como citado, na própria comunidade: um professor pode estar objetivando somente como o aluno se portará para poder servir em empresas (tipicamente este contexto pode ser reconhecido no ensino técnico e tecnológico) ignorando o aspecto fundamental da “formação cidadã<sup>80</sup>” completa; já o aluno, vindo das mais diversas realidades (sem mencionar as mais diversas políticas públicas) pode considerar exatamente este aspecto como fundamental para a qualidade de sua aprendizagem.

Este tipo de qualidade de cunho mais objetivo, para não utilizarmos simplesmente o termo empresarial ainda hoje influencia fortemente nossas instituições de ensino, como podemos identificar este fato? Observando como são distribuídas as

---

<sup>80</sup> Conceito este que pode ser considerado com toda razão amplo, mas em termos gerais, quero mencionar a formação que traz consigo a noção do cidadão oriundo de uma educação crítica que o faz pensar sobre noções filosóficas, sociológicas e políticas tão necessárias.

bolsas de estudo, as verbas para financiamento das instituições, e até mesmo no interior da avaliação institucional (mesmo com os inegáveis avanços da mesma).

A qualidade, conforme visto, pode partir de pressuposições de cunho filosófico ou de amparos dados pela TQM ou simplesmente qualidade total. Em um olhar rápido pode-se concluir, portanto, que não existe uma qualidade a ser objetivada ou tida como meta (de forma objetiva e totalmente formalizada pelo menos), posto que muitas das afirmativas sobre ela – seja filosófica ou não – são contraditórias e por vezes causam confusão no interior do sistema de ensino como é o caso da qualidade total. Porém, é inegável que há um conceito de “qualidade” a que todos buscam definir, mesmo que impreciso. E nele reside um aspecto fundamental: o fator multifacetado. E isto é típico da educação em sua riqueza própria. Começa pelo fato de que a avaliação institucional que pretende, também, mostrar a qualidade interna das instituições de ensino, é ela mesma fruto da participação democrática da comunidade acadêmica – comunidade esta que participa ao apontar como avaliar, ou mesmo, garantido por força de lei, participa das comissões para avaliação institucional.

Portanto, a conceptualização da “qualidade” na educação acabou por tomar um formato próprio, fruto da experiência e da profissionalização desta inserida no contexto da história da educação. Mais ainda: “[...] qualidade é um conceito tão genérico que exige reflexão. Mesmo porque a universidade é o espaço – por excelência – do conflito e não do consenso; ela é o lugar da polêmica.” (LEITE, 2000, p. 10).

Seguindo esta linha de pensamento, primeiramente, após termos consciência que qualidade por si só já é um quesito de bastante questionamento e debate em diversas áreas, é que nos deparamos com a realidade da educação. A educação gera frutos por vezes inesperados para qualquer tipo de definição “fechada” de qualidade – a própria natureza inesperada e inovadora da educação é um fator que força a estes resultados.

A educação e os sistemas de ensino estão respondendo a uma realidade que as força a pensar seu propósito não somente como saber humano, mas sua eficácia ante a realidade de uma sociedade competitiva. É visível que a eficácia nem sempre coincide com a qualidade: um sistema de ensino pode muito bem formar um número imenso de alunos, mas estes mesmos alunos podem ser simplesmente identificados

como “analfabetos funcionais<sup>81</sup>”. Assim, no tema da avaliação institucional, a qualidade deve ter seu espaço para que possamos identificar, dentro da realidade do ensino, sua própria área de debate e polêmica. Neste trabalho a “qualidade” – falando do conceito de – irá coincidir com o que está sendo desenvolvido no âmbito da educação.

Assim, após as considerações até aqui apresentadas, e com o objetivo de encaixar-se com a finalidade de embasar filosoficamente uma avaliação institucional “engajada” não só aceita a “qualidade” em uma conceptualização sempre inovadora, em construção, mas também ao que Polidori, aceita e utiliza:

Em última análise, a qualidade é um conceito filosófico. As definições de qualidade variam e, até certo ponto, refletem perspectivas diferentes do indivíduo e da sociedade. Numa sociedade democrática deve haver lugar para que as pessoas tenham opiniões diferentes: não há uma definição de qualidade que esteja certa com exclusão das restantes. Na verdade, podemos mesmo estar a mudar de uma perspectiva para outra, sem termos consciência de qualquer conflito. (POLIDORI, 2011, p. 83-84).

Para reforçar este caráter multifacetado, lembramos também Vianna (2005, p. 130): “A qualidade antes referida resulta, assim, de um conjunto de adequações e articulações, ressaltando-se, entretanto, que cada programa de avaliação tem suas especificidades e demandas diversificadas”.

Ainda explicitando em primeiro lugar nossa concordância com os conceitos que vem sendo desenvolvidos por educadores e educadoras, também reconhecemos o papel histórico dos pensadores da avaliação institucional e suas análises para teorizar os desafios do conceito para educação; recordamos o que Leite utiliza para explicitar a qualidade. Para a educadora – que utiliza Dias Sobrinho pra embasar-se – as instituições de ensino devem ter destaque para três fatores quando falamos em qualidade. O primeiro é a própria fluidez do que referenciamos como qualidade. O conceito não é um termo ocluso que a tudo agrega e a tudo explica com propriedade e objetividade. O segundo, por implicação do primeiro aspecto, revela que há que se valorizar a qualidade(s), pois é necessário escolher um sistema valorativo que balize a avaliação institucional. E em terceiro lugar

---

<sup>81</sup> Embora a definição de “analfabetismo funcional” esteja sendo fonte de discussões, neste caso exemplificativo apenas tomo como os sujeitos que embora leiam tenham dificuldade de interpretação e/ou não consigam desenvolver interpretações novas sobre outras capacidades (técnicas, por exemplo).

[...] elemento de natureza metodológica, refere-se à necessidade de que, para estabelecer-se um juízo de valor sobre a qualidade do ensino superior, é indispensável introduzir-se elementos comparativos (por exemplo, a relação entre avaliação interna e externa de um determinado curso de graduação) ao mesmo tempo em que não se pode avaliar a qualidade de forma parcial, pois o que caracteriza a qualidade acadêmica é um conjunto de atributos que afetam a melhoria do desempenho [...]. (LEITE, 2000, p. 27-28).

A “qualidade” como conceito e também como objetivo, se vista sob uma contextualização meramente empresarial e voltada para ao atendimento do mercado também exprime uma diferença essencial se comparada à qualidade na educação. Compreendendo que a “mão invisível” do mercado acabe por propor que não propriamente a sociedade, nem o governo, nem mesmo uma organização legislativa venha a oferecer uma qualidade para o funcionamento integral para o mercado – conforme observado por Adam Smith (2008) -, um dos questionamentos para esta análise é: como os sujeitos podem questionar/criticar este mecanismo invisível? E assim, que influência os sujeitos podem ter sobre a qualidade – neste caso, em referência à educação. A *participação*, portanto, é respondida como sendo essencial, em resposta ao contexto mercadológico puro e simples:

Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. (RIBEIRO, 2005, p. 5).

Nesta referência, observa-se outro aspecto essencial para que uma filosofia – dialética negativa de Zizek – possa servir como embasamento para a Avaliação Institucional em proporcionar mais uma forma de contribuição para o debate e o conhecimento da avaliação: a instituição de ensino tem oportunidade para definir a qualidade, mesmo que padrões gerais sempre existam<sup>82</sup> e sejam, também, essenciais, a instituição de ensino tem ampla possibilidade de contribuição – por meio de sua comunidade, de sua história, de sua cultura interna, de sua experiência, de suas políticas, de sua comunidade interna, de seu passado de lutas etc. Logo, a educação não só responde com outras necessidades/ inovações ao que o mercado e uma “qualidade total” podem exigir do ensino, como propõem novas formas de medição da qualidade. Uma filosofia que permita, englobe e acima de tudo

---

<sup>82</sup> Referências mínimas para o bom profissional seja sua adaptabilidade, a característica de aprender também sozinho, noção aprofundada de sua área, por exemplo.

fundamente esta diversidade tende, naturalmente, a tornar-se uma necessidade para a avaliação institucional.

Entretanto, antes de passarmos a uma análise mais pormenorizada do que podemos considerar um afinamento nas concepções da teoria de “qualidade” – que começa com generalizações, depois para uma visão de qualidade total, para uma mais multifacetada que respeita a realidade local ao mesmo tempo em que valoriza sua inserção de forma holística – ou seja, para a questão da identidade; faz-se necessário observar um dos protagonistas deste conceito, seja na comunidade acadêmica/escolar e/ou no quesito holístico da qualidade: o professor. Isto porque as avaliações e medições da qualidade no ensino, mesmo as que a qualidade total impera ou mesmo em propostas governamentais - feitas em conjunto com a comunidade – valorizam um aspecto essencial para qualquer formador da educação: a qualificação. Mesmo a palavra “qualificação” nos remete automaticamente a “qualidade”, uma sempre dependente da outra, novamente, independente do conceito tomado. E, portanto, um:

Another major challenge to the Brazilian Educational System is posed by the need of improving the profile of teachers' qualification, essential to the teaching-learning process. With more than 2,5 million teachers working in basic and tertiary education, the country still does not count on enough qualified teachers with tertiary education degree working in basic education, currently, the functions occupied by professional teachers who do not have tertiary education qualification. (BRASIL, 2003).

Os docentes – e aqui ao referir-me aos professores e aos trabalhadores da educação - como parte importante na criação de conhecimento – porém, não única parte – depende ele mesmo de sua qualificação para criar junto à comunidade “qualidade”, multifacetada e típica da educação. E somente políticas que garantam sua permanente qualificação e permanência que valorize seus conhecimentos na realidade própria da instituição, em sua história, é que tornam possível a vinculação do ensino com uma qualidade que seja boa para a sociedade e – não em contraposição, mas conjuntamente – as instituições de ensino.

Dando prosseguimento a este raciocínio explicativo sobre a qualidade, por força de lógica, ocorre um direcionamento do conceito que nos leva à análise do que é “identidade”. Quando aceitamos um ideal de “qualidade” que foge das simples imposições advindas de uma realidade empresarial e que também leve em consideração seja a multifacetada área do conhecimento em si mesmo e da

instituição de ensino, entender a “identidade” torna-se parte de como desejamos realizar e utilizar a avaliação.

E a afinidade é, também, tão complexa para se definir que ela mesma – o conceito de identidade – se confunde no interior das áreas do conhecimento humano. Isto ocorreu e vem ocorrendo pela própria natureza da palavra que nos remete tanto ao “eu” quanto o “eu em relação ao outro”, ou o “eu” em relação ao “objeto”, o “eu” em relação à sociedade ou até mesmo a identidade da comunidade, do Estado, mais recentemente da nação e inclusive a identidade de empresas – públicas, privadas, comunitárias ou parcerias público-privadas. O que nos leva à questão: o que podemos aceitar – para o presente trabalho – como sendo “identidade”? Visto que, e é importante salientar, a confusão entre identificação ocorre tanto no nível do “eu” quanto em níveis mais antropológicos.

A “identidade” – e neste momento independente de qual teórica consideramos a correta sobre o assunto – é sempre uma questão presente. Na história da arte, por exemplo, é surpreendente, conforme lembra Houser (1998), o paralelo entre uma arte pré-histórica e uma arte infantil: trata-se de uma falta objetiva de grandes racionalizações, ambos simplesmente desenham o que conhecem no interior de seu senso sensorial, de seu eu. Mesmo em outros meios artísticos, é fundamental para a expressão da essência humana: como se esquecer do poeta brasileiro, um dos marcos de nossa literatura, que escreveu apenas um único livro intitulado simplesmente *Eu* (ANJOS, 1994)? A “identidade” é passível, se vista de um ponto de vista histórico, de mudanças, e os exemplos da arte pré-histórica e da poesia pré-modernista podem até mesmo vir a confirmar este fato, porém, inegável é a presença do conceito.

Entretanto, devemos notar dada a riqueza do assunto não apenas no âmbito da filosofia a identidade foi um tema recorrente. Em outra área do conhecimento também foi fonte de debates. Na sociologia, Claude Dubar em seu livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, tenta de forma fundamentada e clara esclarecer o conceito de identidade. Para este autor, a identidade é sempre construída e reconstruída, inserida e sempre ligada em sua socialização. E importantíssimo é o papel do trabalho – e do trabalho em si, não propriamente da educação oferecida em nossas instituições. “É porque sua identidade de trabalhador ou trabalhadora, a identidade para si, se forjou na



aprendizagem in loco, na aprendizagem direta do trabalho ('aprende-se olhando e tocando') [...].” (DUBAI, 2005, p. 257).

O trabalho não é apenas a relação entre o sujeito e o outro em cunho hegeliano, senão que o próprio fazer-se sujeito. E quando falamos no trabalho, não apenas do proletário, até mesmo do dono de empresas em relação a sua práxis (como o próprio autor analisa empiricamente). E, claro, da sociologia para todas as demais áreas, não é possível esquecer-se de mencionar o autor Zygmunt Bauman. As contribuições deste autor influenciam as mais diversas áreas do conhecimento, e seus conceitos que demonstram a fragilidade moderna de se manter o ser – de forma, “líquida” – são essenciais também para quem pretende avaliar e respeitar a identidade das instituições, levando em consideração o mundo que nos cerca. Em sua grande obra, para fins de explicitação do trabalho, é sugestivo o título do livro chamado simplesmente “Identidade” (BAUMAN, 2005) – de fato, uma entrevista em que expõe livremente suas ideias -, que fornece por objetivamente muito dos pontos centrais de seu trabalho.

O processo de avaliação institucional inside tanto no fornecimento de dados para mensurar os atributos positivos e negativos quanto é um processo de autoconhecimento que auxilia na definição identitária da instituição. E esta alteração este sempre presente.

Os debates ocorreram muito além da esfera local das instituições de ensino e mesmo nos círculos acadêmicos: o caloroso debate ocorreu em âmbito político. Portanto, devemos considerar, foi constituído não só por especialistas no assunto, mas representantes que foram convencidos de uma forma ou de outra, e por fim, aprovaram as legislações (conforme será desenvolvido).

Assim, após uma análise pormenorizada de diferentes áreas que mune e prepara a teorização que embasa a avaliação institucional. Estas teóricas levam a uma última, antes de expor a posição do próprio autor, que, claro, utiliza a extensa exposição para tanto. A definição de identidade advinda da educação.

Quando menciono tanto uma teórica da educação para o tópico da “qualidade” quanto para o da “identidade”, pretendo, após extensa pesquisa e elucidação neste capítulo, demonstrar que a área da educação, embora utilize de forma criativa as mais diversas áreas do conhecimento humano, por sua própria natureza e práxis, apresenta-nos um conceito próprio. Não simplesmente sociológico

ou filosófico, mas advindo da educação – quiçá por força de sua prática, que não é somente teórica, mas física e diária.

Os sistemas de ensino caminham de forma muito estreita com seu momento histórico/social. Porém, mesmo em tempos com menor autonomia, a propriedade inovadora da educação sempre surge – a inovação, a surpresa, são parte da educação. E se por um lado a educação em nosso país foi influenciada – e ainda é – por correntes pedagógicas ou organizacionais de outros países, ela também foi contemplada por conteúdo próprio (não é preciso mencionar o educador Paulo Freire, em sua história de negligência nacional e valorização internacional). Dois exemplos mais objetivos seriam as influências das escolas dos Estados Unidos, e claro, as universidades de Humboldt – claro ambas com seus pontos positivos e negativos, por exemplo, a integração entre ensino e a investigação de Humboldt. O outro exemplo é a inegável influência da Semana de Arte Moderna de 1922 no Brasil. Como lembra Leite, este foi um movimento “precursor da renovação de ideias na sociedade” (LEITE, 2011, p. 22), fato este comprovado pelas reformas da educação que ocorreram nos anos 1930.

E é exatamente neste contexto que a identidade, no conceito próprio da educação e no momento histórico brasileiro, passa a ser mais bem desenvolvida. E durante o governo militar, mesmo sob a égide do regime, ocorreram nítidos contrastes, principalmente por parte dos estudantes. E após o fim deste regime, os mesmos estudantes – ou a cultura que assim foi estratificada por eles – desejavam uma universidade com caráter democrático, não só em seu ensino em si, mas também de sua própria organização.

O aparelho educativo brasileiro, portanto, não foi construído propriamente do nada como tentativas e erros, observação da realidade brasileira, foi antes um emaranhado de influências externas e contradições e reivindicações externas. Por este motivo, conforme a educadora Denise Leite (2011, p. 36), a identidade, para ela é aceita no contexto aristotélico: “[...] uma coisa é uma coisa. Uma coisa igual a si mesma é uma coisa idêntica” – isto porque a identidade, por não ser estanque, responde em muito aos anseios e organização da sociedade; por este motivo, a identidade do ensino brasileiro visa, sobretudo à democracia. Ou seja, a identidade, construída de forma democrática, ainda está ocorrendo. E “Talvez, por isto, tentar desvelar uma única identidade significaria concordar e discordar, ao mesmo tempo,

com a centralização da condução política da educação superior a qual, afinal, confere unidade ao sistema”. (LEITE, 2011, p. 38).

Para fins de conclusão deste importante momento do desenvolvimento do trabalho, e após extensa análise e explanação destes dois conceitos tão firmemente ligados a Avaliação Institucional, passo as conclusões próprias.

A “qualidade” é sempre fruto seja do grupo ou indivíduo que avalia e também da dialética da sociedade, a economia em si é ponto de destaque. Isto porque não somente a qualidade do ensino atende as demandas do mercado, senão que também modela cidadãos críticos que questionam a desigualdade tão presente na sociedade brasileira. A qualidade não é uma verdade única e impenetrável, porém, é inegável que há um “fio condutor” sempre comum (afinal, se estou passando por uma ponte, não pretendo ter conhecimento do que caracterizaria a qualidade no ensino do engenheiro que a construiu, mas sim que ela não caia). A baliza de aferição é construída e tensionada, mas sempre presente, e perseguir a “qualidade” não é uma busca por um ponto especificamente pronto, mas sim uma busca continuada a um conceito que não está pronto. E, portanto, a democracia e o debate de ideias são essenciais neste processo, a Avaliação Institucional, portanto, é tanto um balizador desta busca por qualidade, quanto um sistema que respeita a diversidade inerente ao processo – não pode ser punitiva.

A “identidade” caminha de forma próxima ao que consideramos como “qualidade” isto porque o caminho percorrido no interior do sistema de ensino – visando à “qualidade” – vai por si mesmo moldando a identidade. E por mais “líquido” que possamos considerar o momento histórico presente, a “identidade” também é transformada por ele – de forma maior ou menor – a identidade, conforme o autor utilizado como fundamento para a proposta de Avaliação Institucional, a identidade seja ela do “eu” ou mesmo de uma instituição nunca é totalmente conhecida, nunca é totalmente dada. Ela varia no que o outro vê do próximo, do que o sujeito pode captar do Real, do que o Real pode ser captado. Portanto, a identidade para Slavoj Žižek<sup>83</sup>, não tem existência fixa e nem pode ser totalmente conhecida. Abre-se espaço, portanto, tanto para o rumo para a “qualidade” quanto o respeito à diversidade – sempre presente nas instituições de ensino.

---

<sup>83</sup> “[...] o eu ideal é imaginário, o que Lacan chama de o ‘pequeno outro’, a imagem especular idealizada de meu eu; o ideal do eu simbólico, o ponto de minha identificação simbólica, o ponto no grande Outro a partir do qual eu observo (e julgo) a mim mesmo.” (ŽIZEK, 2010, p. 100).

### 4.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: IDEOLOGIA, INFLUÊNCIA E *PRÁXIS*

Embora a qualidade e a identidade possam ser firmados em integrações diferentes no interior das instituições em relação dialética com a sociedade, conforme visto, estes conceitos não são isentos e apenas construídos na dicotomia entre ambos. A ideologia influencia diretamente este processo, e a *práxis* que é produzida também acaba sendo “moldada” por estes comPLEXOS tensionamentos. Estes dados serão expostos neste momento do trabalho a fim de ampliar a visão de avaliação para fins de aprofundamento e conclusão.

A sociedade constrói-se dialeticamente, de sua formação cultural até sua manifestação Estatal. E, portanto, a educação, parte desta sociedade, e, mais ainda, de interesse dela, surge neste contexto dialético. Logo, a educação é lugar comum do conflito, da discussão das ideologias e do saber – e nem poderia ser o contrário, ela sempre estaria a mercê de dada ideologia – o tema “neutralidade”, portanto, é no mínimo contraditório. A Avaliação Institucional do sistema de ensino – em todas suas formas seja externa, interna, da educação básica ao ensino superior e pós-graduação – é um importante caminho para que as ideologias e concepções cheguem efetivamente na escola. E não somente de forma “gradativa”, como uma “cobrança social” (por determinada “qualidade”), mas de forma direta, por meio estatística e “validade”. De fato, aqueles que acreditam em mudar aspectos essenciais da educação – por exemplo, determinadas disciplinas que trabalhem temas transversais - para assim, gradativamente, mudar a estrutura, percebem rapidamente que a resposta contrária não tarda – ela vem de forma ideológica. O resultado disto é exatamente o surgimento de um ambiente de “irracionalidade” (FREIRE, 1979, p. 29).

Quando no título são mencionadas três características que estão sempre em relação à Avaliação Institucional, isto ocorre porque são três particularidades, porém não inteiramente distintas. A ideologia, neste caso, destaca-se por um lado pela teoria liberal clássica – a qual tomo, em geral, como base Adam Smith (2008) – e pelo neoliberalismo – em geral, como referência, cito Friedrich A. Hayek (2009) –, ambos compondo um todo fundamental para o liberalismo que defende o livre mercado, a meritocracia e o Estado mínimo. Por outro lado, a teoria socialista, tanto a clássica (que em geral é marcada tanto por Marx, quanto por Engels) quanto o neomarxismo (destaco aqui Marcuse e Slavoj Zizek).

Mas não reduzo a ideologia a única peça no jogo social, pois do contrário, a história teria uma grande tendência a reducionismos. Por este motivo, utilizo também no título a palavra “influência”. A educação, logo a Avaliação Institucional, também é lugar comum de outras pressões externas. Neste caso, um exemplo concreto é a religião. A religião, também possui um importante impacto na vida dos sujeitos, e isto se reflete na avaliação institucional. Posto que, convicções pessoais e posicionamentos concebidos em concepções religiosas tendem a influenciar o sujeito em suas disposições ante a sociedade – basta lembrar, por exemplo, do debate sobre casamento homossexual. No caso específico da avaliação dos sistemas educativos, os exemplos são muitos: desde o formato, possibilidade e disponibilidade do ensino religioso, quanto às vestimentas e o “ensino para meninas” e “ensino para meninos” – tema este em que muitas religiões estão firmemente “presentes”.

Porém, ainda no título, consta a palavra práxis. Isto porque, mesmo que a subjetividade do sujeito tenha um peso seja no indivíduo, seja em sua atuação social e até mesmo na coletividade; ainda é necessário reconhecer a inerente diferença entre o “fazer” e o “pensar”. A relação dialética entre “fazer” e “pensar” é nítida tanto nas elucidações das contradições da teoria quanto na necessidade dos sujeitos de fornecer uma explicação – portanto, teórica – de sua realidade. E é importante salientar que não há possibilidade de se “evitar” ou “fugir” deste contexto de práxis. Na posição dialética, os sujeitos são também condicionados pelo produto social que é criado por sua própria práxis, logo, os sujeitos “não podem fugir do condicionamento de sua própria produção”. (FREIRE, 1979, p. 25).

Diante do exposto, neste estudo, não pretendo demonstrar como fisicamente ou mecanicamente o controle destes tópicos acaba por aparecer nos sistemas educativos. Embora, é claro, eles existam e são inevitavelmente citados por autores com distinção<sup>84</sup> mas sim sua concepção inteiramente teórica. Tal exposição pode parecer uma releitura de posicionamentos (direita, esquerda, religião, práxis social), porém não é neste contexto que a pesquisa percorre, mas sim em processos

---

<sup>84</sup> A partir de uma visão histórica (portanto, factual) podemos lembrar que “[...] no I Plano de Desenvolvimento da Nova República, ao lado das Conferências Nacionais de Educação, o Ministério da Educação (MEC) executava programas financiados pelo Banco Mundial em algumas regiões e escolas. Os objetivos dos projetos dos organismos internacionais estavam contemplados na proposta governamental para a qualidade da educação fundamental, como, por exemplo, a criação de uma avaliação sistemática para medir o impacto no desempenho escolar dos municípios escolhidos”. (CORSETTI, 2015, p. 75).

identificados por autores da educação e que são utilizados para melhor elucidar os aspectos da Avaliação Institucional.

E trata-se de algo mais que um conflito no interior do estado-nação – e aqui destaco com veemência a América Latina – trata-se de um processo completamente histórico (e ideológico, por conseguinte). É um reconhecimento factual de uma Europa reconhecida como berço da civilização ocidental em contraste com um novo continente que apenas foi “agregado” – colonizado – por esta história Europeia. Sua educação, sua avaliação, nada mais é que uma cópia, talvez mal feita, mas ainda uma cópia, de modelos externos (que nem sempre vem da Europa, mas sim de países designados como desenvolvidos). Em outras palavras:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia, Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição [...]. (FANON, 1968, p. 28).

A tendência da ideologia neoliberal é omitir estes espaços de história – como podemos identificar na própria ideia econômica de Schumpeter e a inovação<sup>85</sup> - pois estes são espaços que não contribuem para o desenvolvimento do capital. Neste sentido a Avaliação dos sistemas de educação, seja no Brasil, seja nos demais países, não deve ser concebido somente como “novo” que procura a “qualidade”, mas sim dentro de um contexto tanto do momento histórico quanto da formatação teórica. A identificação disto pode ser observada, por exemplo, na lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004).

Na lei de Sinaes, construída com os esforços de educadores frente a pressões externas (diretas e indiretas) possui uma amplitude que abre o leque de opções dos participantes desta avaliação (comunidade do sistema de ensino a ser

---

<sup>85</sup> “No início do boom os custos se elevam nas empresas antigas; mais tarde suas receitas são reduzidas, primeiramente nas empresas com as quais concorre a inovação, mas, depois, em todas as empresas antigas, na medida em que a demanda dos consumidores se altera em favor da inovação.” (SCHUMPETER, 1997, p. 218). As empresas antigas têm de necessariamente adaptar-se ao novo, sua contribuição particular não é considerada. Motivação observada em sociedades “não civilizadas” e sociedades “civilizadas”.

analisado). A leitura objetiva do documento demonstra uma nítida preocupação com aspectos como a infraestrutura:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: [...] VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; [...]. (BRASIL, 2004).

É explícito a exigência de infraestrutura para formação de profissionais que possam ter conhecimento a oferecer ao mercado de trabalho, entretanto, se procurarmos por tópicos como ecologia ela não é contemplada de forma direta e objetiva. É claro que os esforços dos educadores podem ser observados na amplitude da lei: mesmo que não “citado” diretamente, tópicos como o ambientalismo podem ser avaliados. Mas ao mesmo tempo, a pressão seja ela direta ou indiretamente que tanto os educadores quanto o Estado sofrem do meio econômico são inteiramente observáveis. Em outras palavras, há um antagonismo entre o que uma ideologia que prega a educação como formação humanística de forma explícita e direta e uma ideologia que prega o desenvolvimento por meio da atenção e atendimento do mercado de trabalho.

Isto significa, e principalmente para a Avaliação Institucional, uma compartimentalização do tempo: não é de interesse um pensamento que contemple o futuro próximo, e quiçá o futuro da próxima geração, a tendência é uma avaliação numérica, “objetiva” e do presente. E este fenômeno é explicitado por Boaventura de Sousa Santos quando diz que o presente é “contraído” a tal ponto que é apenas um momento entre o passado e o futuro. O presente é apenas um rápido devir. (SANTOS, 2002, p. 239). Assim, toda multiplicidade é reduzida ao mundo terreno e o tempo é único.

A avaliação institucional dos sistemas de ensino tende a refletir o comportamento da ideologia dominante atualmente, a ideologia neoliberal, entretanto (e é importante admitir), os educadores que a formularam a legislação brasileira sobre Avaliação Institucional, criaram caminhos para a autonomia no avaliar, nunca independente dos fatores ideológicos ou de influências, mas com caminhos de autonomia, de discordância, de debate em relação a estes aspectos. Mas a influência do “eterno presente” em prol de pensamentos que visam o futuro – seja do futuro em termos de anos, ou de gerações – é sempre presente, mesmo com um

reconhecimento da formulação destes educadores. Pois de fato, é um exemplo excelente o escrito de Kafka, já citado por Arendt e também por Boaventura:

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo, bloqueia-lhe o caminho pela frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas os dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente de suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite –, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz entre os adversários que lutam entre si. (KAFKA, 1983 apud SANTOS, 2002, p. 245).

Se por um lado acusa-se a ideologia socialista – ou marxista, ou de esquerda - de não visar o lucro imediato, o que não é surpreendente, a ideologia predominante por outro lado visa exatamente um lucro imediato, um desenvolvimento que não leva em consideração aspectos como a ecologia – bastando lembrar-se da lei de Sinaes anteriormente citada.

Um aspecto sempre presente no contexto ideológico é, sem sombra de dúvida, a cultura. Não (só) a cultura popular produzida em polos de cinema como o norte-americano, mas sim a própria valorização dos conceitos culturais próprios de determinado país. A perspectiva neoliberal é intimamente ligada ao lucro e ao livre mercado, e sua valoração cultural, portanto, é ligada a venda: a indústria cultural segundo este paradigma visa o mercado e ao lucro (e a disseminação da própria ideologia); e o exemplo mais facilmente identificado disto, principalmente para o Brasil, pode ser observado nos filmes hollywoodianos<sup>86</sup>.

A ideologia, portanto, está presente não apenas na formação dos sujeitos ela aparece dentro e fora da escola. E de fato, a própria conjuntura do capitalismo necessita desta disseminação ideologia para sua própria auto justificação, nas palavras de Celso Furtado:

A civilização industrial resulta da ação convergente de dois processos de criatividade cultural: a revolução burguesa e a revolução científica. Revolução burguesa entendida como imposição da racionalidade instrumental à organização da produção, e revolução científica entendida

---

<sup>86</sup> “[...] la agresividad del higienismo pedagógico postmoderno como su correlato, la omnipresente casquería hollywoodiense. Ambos guardan una relación remota com tipo de violencia antropológica que constituye um elemento esencial de nuestro acervo cultural al menos hasta Rabelais, por no hablar de su perseverancia em cuarteles militares, estádios de fútbol, autopistas y mercados financeiros”. (RENDUELES, 2008, p. 69).



como predominância da visão da natureza, a qual é considerada como sistema dotado de uma estrutura racional e escrita em caracteres geométricos, segundo a expressão de Galileu.” (FURTADO, 2002, p. 55).

E exatamente por isto, a Avaliação Institucional é imersa neste contexto ideológico: por um lado a legislação que vem do Estado é ela própria resultado de uma luta de concepções tanto de legisladores quanto de educadores (e entre eles) quanto às exigências da sociedade. Por outro lado, a própria comunidade que participa desta avaliação (de estudantes a pais, professores, educadores, sindicatos e comunidade externa) é tanto receptora (crítica ou não) desta ideologia que, conforme citado, é sustentáculo do sistema econômico/cultural da qual fazem parte. A Avaliação Institucional trata de realidades diferenciadas, de sujeitos diferenciados, mas todos com uma presença forte e marcante da ideologia neoliberal – e, claro, das lutas sociais que também tem importante papel disseminador da crítica, em geral, vinculadas a teoria da esquerda.

É interessante notar, também, que foi através da tecnologia, da internet, que os rankeamentos se disseminaram de forma nunca antes visto e, em nossos dias, são parte fundamental da composição e da estrutura do ensino no interior das instituições. A Avaliação Institucional é fundamental para este ranqueamento: ela pode oferecer dados tanto estatísticos quanto teóricos que podem responder a apenas o quesito mercadológico – a solidariedade, por exemplo, sequer é pensada em diversas instituições ou mesmo sistemas de ensino. Fica nítido que se por um lado às novas tecnologias permitiram um fluxo de informações nunca antes visto na história humana, por outro, favoreceu um verdadeiro “tsunami” de informações que são um desafio ao pensamento crítico e, ao mesmo tempo, um caminho disseminador da ideologia dominante – afinal, a mídia, a grande mídia, está nas mãos da iniciativa privada.

A identificação desta influência não passou despercebida no círculo acadêmico (claro este mesmo, em posição diante deste fenômeno). Um exemplo muito interessante é a teoria de Jefferson Mainardes. Este autor – que também utiliza a teoria de Stephen Ball – admite que os participantes do sistema de ensino – em todos os segmentos – não são apenas passivos diante dos processos criadores da educação, portanto, ideológicos, mas são sujeitos atuantes. Claro, em uma realidade dialética, de práxis. O autor fornece um panorama objetivo de como esta disseminação ideológica aparece no interior dos países:

Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) circulação internacional de ideias, (b) o processo de “empréstimos de políticas” e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. à segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, a imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (Word Bank e outras). (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

Dito de outra forma, a tecnologia (principalmente a internet) facilitou que as informações circulassem em tempo real pelo globo, as comparações entre os países e por consequência a cópia de políticas floresceram como nunca antes, e no meio disto, especialistas do mercado financeiro surgiram como novo segmento que oferecem soluções a diferentes realidades a partir de seu conhecimento prévio.

A educação não parte de um princípio neutro ou em uma intocada “torre de marfim” diante de uma realidade que cabe a ela estudar e criticar conforme sua orientação: muito antes faz parte, é moldada, avaliada e exigida por parte deste momento histórico. A Avaliação Institucional é exatamente um destes momentos da tensão entre a teoria e a práxis, da ideologia em oposição à pretensa imparcialidade: ela é a resposta à sociedade, e também uma resposta aos seus próprios questionamentos (da instituição de ensino), e sempre imersa em ideologia. Os exemplos, conforme já mencionados anteriormente, vão da identificação de sua infraestrutura até sua atenção dada dignidade e solidariedade dos sujeitos – independente do posicionamento de quem identifica estes aspectos, eles “estão aí”.

É claro que esta dinâmica tem tópicos que podem parecer contraditórios. Se por um lado, no Brasil, busca-se a dita “autonomia” das instituições de ensino, que formalmente tem esta garantia em lei<sup>87</sup> por outro, admitir que por este motivo as instituições de ensino sejam, ou deveriam ser, totalmente neutras e imparciais é simplesmente um engodo muito bem vindo a uma ideologia que está presente em todas as instâncias sociais, e que, se for tomada como inexistente simplesmente elimina a crítica vinda de uma ideologia contraposta a ela.

Se uma Avaliação Institucional tende a quantificar dados exigidos como de infraestrutura, mas que nesta mesma infraestrutura o quesito ecológico simplesmente

---

<sup>87</sup> “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

não apareça diretamente<sup>88</sup> e isto passe totalmente despercebido, surge à necessidade de se questionar isto. Como, em uma realidade onde o meio ambiente não é só um problema longínquo, mas um drama existencial da própria humanidade os estudantes e a comunidade escolar sequer citam isto diretamente e com total preocupação – mesmo que dentro do que se pode encarar como infraestrutura?

E diante do exposto, este autogoverno responde à realidade? (Claro, levando-se em consideração que o conceito de “autonomia” por si só é polêmica, e isto em nível teórico bem claro: fala-se em unidade nacional e autonomia, onde começa e termina ambas as partes?). A “autonomia”, embora presente na lei, não contempla a autonomia no sentido ideológico, isto seria impossível. A Avaliação Institucional é um exemplo disto: a uma legislação criada para este fim, normas estas criadas no Estado por participantes que por sua vez trazem consigo interesses ideológicos identificáveis. Por isto, outra vez, pretender uma isenção radical é simplesmente impossível e irrealizável. E certamente faz com que o conhecimento seja diminuído, já que o debate torna-se vazio e meramente expositivo, já que não tem poder algum na estrutura do conhecimento formal. E no caso da Avaliação Institucional é ainda mais grave já que uma avaliação processual dá lugar a um “cumprir legislação”, não cabe a esta demonstrar uma opinião propriamente dita, mas uma satisfação ou não de uma realidade já dada previamente.

Novamente identificam-se os três tópicos: a ideologia sempre presente (mesmo que negada), a influência que esta ideologia dominante dispense sobre a educação e a práxis da comunidade que pode identificar e ser atuante (crítica) diante das ideologias – assumindo que a educação não é neutra.

E mais, lembrando as contribuições de Fanon, trata-se de uma realidade que suprime a concepção de conhecimento local. Por exemplo, o “indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores”. (FANON, 1968, p. 31). Por este motivo, o Europeu, ou o explorador moderno “nega” – em um princípio Zizekiano da dialética negativa – o Real, “e” o Real do explorado.

A Avaliação Institucional não é importante apenas porque remete a “qualidade”, mas porque é uma ação que define políticas públicas sobre o sistema de ensino e que, por este motivo, pode tanto estimular uma realidade democrática e

---

<sup>88</sup> Refiro “diretamente”, pois os esforços dos educadores, como no caso da Lei de Sinaes, que abrem “brechas” mesmo que não cite oficialmente, deve ser valorizado.

multifacetada quanto impor e suprimir a diversidade cultural – ou a relegar a um plano que a levará a “extinção” e ao esquecimento.

Isto sem mencionar que temas importantes como ecologia e solidariedade podem ser ignorados em detrimento de imposições internacionais. E como a Avaliação Institucional também tende a refletir as exigências sociais, e se estas por sua vez não forem analisadas criticamente com esta mesma sociedade, o ensino pode se tornar cada vez mais raso: tópicos como diversidade religiosa, como funciona o mercado financeiro, os bancos, a ecologia, a produção familiar e até mesmo como atuar no mercado (não ser um mero ator em busca de trabalho) podem ser suprimidos. O resultado é um fosso social que tende a ser mantido e ampliado.

Fica nítido que se encararmos a educação como imparcial, obliterando o debate crítico em nome de uma exposição rasa apenas uns poucos interessados neste tipo de conjuntura sairão ganhando – e até mesmo a meritocracia, defendida pelo liberalismo econômico, tende a sair perdendo.

A “tríade” formada por ideologia, influência e práxis por sua vez também está imersa na realidade ideológica e econômica: assim não é possível deixar de identificar que existe uma ideologia dominante e que esta responde a interesses – factualmente, isto é demonstrado em dados já que 1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes segundo estudo da organização não governamental britânica Oxfam<sup>89</sup> - e tanto práxis quanto a influência sobre a práxis tem parte do componente ideológico.

Também há que se destacar que segundo Boaventura de Sousa Santos, os conflitos entre fatores da globalização de cunho neoliberal (inclusive, portanto, a ideologia aí citada) e a situação dialética no interior dos países (ou seja, de sua “globalização contra hegemônica”) é mais intenso em alguns países, dentre eles, o Brasil. (SANTOS, 2002). O fato de que a Avaliação Institucional está contextualmente “localizada” na dialética existente na sociedade, e esta conter o que apontamos como a tríade da “ideologia”, “influência” e “práxis” é ainda mais evidente em nosso país: a educação sempre é tema de campanhas eleitorais e também de propostas advindas do estrangeiro. Um exemplo prático: as políticas propostas pelo Banco Mundial, ou mesmo a decisão “do que” e “o que” ensinar tender sempre a corresponder a interesses somente do mercado de trabalho.

---

<sup>89</sup> Baseado em dados do banco Credit Suisse relativos a outubro de 2015. (OXFAM..., 2016).

Não se trata, assim, de ignorar o papel de organizações não governamentais existentes no país, ou sua história própria (até mesmo regional, em sua diversidade, em sua riqueza) e mesmo movimentos tão importantes quanto, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trata-se de admitir que as pressões ideológicas, seus interesses que muitas vezes apontam para uma pequena parcela da população está presente, e é facilmente observável nos processos de Avaliação Institucional. Logo, não há uma Avaliação Institucional “neutra” como não há uma educação indiferente.

A elucidação destes conceitos é fundamental para criação de uma Avaliação Institucional lúcida de seu papel, e de como ele pode ser utilizado. É tornar a educação ampla (a Avaliação Institucional, por exemplo, não está propriamente “confinada” a sala de aula) e sedimentar a *conscientização*:

A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, uma compreensão e apropriação da realidade. (BRASIL, 2014, p. 40).

Ao observarmos de forma holística a Avaliação Institucional, é possível notar que a mesma se dá dentro do sistema de ensino, porém não propriamente da sala de aula. Ela depende dos sujeitos da comunidade da escola, portanto, do que lhes é ensinado (e como é), e por não estar tão somente na sala de aula, mas sim no contexto do sistema de ensino. A Avaliação Institucional é ferramenta fundamental para formulação do sistema de ensino: do ranqueamento até a comprovação (ou não) de políticas formuladas pelo Estado. Entretanto, a relação entre a “Ideologia” sempre presente e com “influência”, determina a “práxis” da Avaliação Institucional: ela pode ser vista simplesmente como “neutra” – é claro, o que por si só não é possível – e assim se tornar inconsciente tanto de seu papel quanto da dialética conflitiva que lhe é intrínseca.

Destarte, a elucidação presente não versou precisamente sobre os mecanismos que a ideologia e a sua influência se dão sobre a Avaliação Institucional, pois há uma tendência acentuando-se nos dias de hoje não de negar o papel de instituições como o Banco Mundial, senão que negar a existência de uma ideologia que influencia diretamente em uma práxis. Entretanto, conforme visto, é impossível considerar a Avaliação Institucional (e mesmo o ensino em si) como “isenta” – como

já alertava Paulo Freire – antes, a identificação das tendências ideológicas (seja de “direita” e seus autores, seja de “esquerda” e seus autores) e as influencias (religiosas, sociais etc.) é parte essencial para uma práxis consciente e crítica.

## 5 A TEORIA NA PRÁTICA: OS DADOS EMPÍRICOS

Os dados adquiridos partindo de uma entrevista semiestruturada, com cinco representantes por segmento, foram submetidos à análise via metodologia da Teoria Crítica: a elucidação de pontos em comum que subentendem uma continuidade da realidade social e pensante, em outras palavras, a teoria crítica analisa aspectos que não são questionados de forma objetiva, mas que, porém, seguem continuamente no interior da realidade social.

Um exemplo mais objetivo para tanto pode ser mais bem explicitado ao pensarmos a realidade da democracia: a democracia possui uma proposta participativa que se mantém, porém, com um limite muito claro, respeitar o sistema econômico vigente. Após estas elucidações, passamos à tentativa de formular uma Avaliação Institucional que promova a multiplicidade do pensamento e a justiça. Esta tentativa será fornecida por meio da utilização da dialética negativa de Slavoj Žižek.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com os seguintes critérios:

- a) Os segmentos fazem parte da comunidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.
- b) Os discentes não foram divididos por seus cursos. A Autoavaliação do IFRS tem como característica utilizar os mesmos instrumentos para os níveis de ensino a fim de sempre visualizar a verticalização do ensino.
- c) Os servidores também não foram divididos em suas disciplinas (no caso dos docentes) ou sua área de trabalho (no caso dos técnicos) pelo mesmo fato de que a autoavaliação também tem um instrumento semelhante (salvo sobre as disciplinas) para docentes e técnicos.
- d) As entrevistas foram não somente fornecidas para os respondentes senão que explicitadas para melhor entendimento – a finalidade da entrevista, do que ela tratava e retirada de qualquer possível dúvida desde que não influenciasse o resultado.
- e) Os resultados foram submetidos via análise da Teoria Crítica, que embora mais comumente utilizada na filosofia, também é amplamente utilizada na educação. Isto é feito por meio da identificação do que tende a nunca mudar (em relação ao sistema social) e ao que é contraditório exatamente a este fato – conforme mais desenvolvido no capítulo sobre a metodologia.

Antes de exibirmos de forma pormenorizada os dados e as análises desde já – por motivos de melhor elucidação – expomos a preponderância de um aspecto que nem sempre é falado explicitamente (daí a Teoria Crítica) quanto este mesmo aspecto tem um grau de preocupação maior do que qualquer outro seja daquele que nos aponta a cultura, a cidadania ou mesmo o conhecimento em si mesmo. Este aspecto é o mercado de trabalho.

E para deixarmos este aspecto ainda mais visível, opto por separar cada segmento nas análises, pois cada um deles manifesta esta mesma preocupação/objetivo de formas distintas, mas sempre com um grau de valoração muito maior em relação ao aspecto mercado de trabalho.

Em resumo: a análise dos dados fornecidos pelas entrevistas semiestruturadas serão primeiramente submetidos à metodologia da Teoria Crítica, ou seja, a identificação da contradição, do que muda em relação à tendência de permanência, levando sempre em consideração o fundamental da teoria crítica, herdeira do marxismo, a existência de um sistema produtivo. Após estas assertivas serem elucidadas é que a dialética negativa de Zizek, uma filosofia contemporânea, fornecerá aspectos que podem contribuir para o aprimoramento de uma avaliação justa e “engajada”.

A partir deste quesito já estar apontado – a saber, a extrema importância que acaba até mesmo sombreando diversas características do saber em nome da ideologia de livre mercado – passo à elucidação dos aspectos mais fundamentais da análise feita dos dados empíricos por segmento.

## **5.1 Discentes<sup>90</sup>**

Os discentes foram consultados em sala de aula por meio de espaço fornecido pelos docentes para realização da pesquisa. É importante salientar que os docentes também realizaram a resposta da entrevista durante este período, o que propiciou uma integração importante posto que a autoavaliação é realizada por todos os segmentos tendo um instrumento em comum – salvo o caso da Reitoria do IFRS que conta com um instrumento próprio devido suas particularidades. Dado o grande número de discentes respondentes – total de 35 alunos de diversos campi, com a

---

<sup>90</sup> As entrevistas serão identificadas por numeração e estarão disponíveis para banca examinadora a fim de manter anonimato aos respondentes.



seleção de 5 - foram selecionadas as entrevistas com maior clareza de resposta e maior aprofundamento (respostas mais completas) e que forneciam maior quantidade de dados a serem analisados.

Uma das características fundamentais dos Institutos Federais, e, portanto, também do IFRS utilizado como base para a pesquisa é a proposta de verticalizar o ensino: técnico, médio, superior em até mesmo a pós-graduação. O ensino oferecido no IFRS permite que o aluno possa cursar do ensino médio até a pós-graduação seguindo uma linha de conhecimento base, por exemplo, um aluno técnico em viticultura pode cursar, no futuro, uma especialização em enologia. E esta proposta de “verticalizar” o ensino significa também tratar do ensino de forma não hierarquizada – ou seja, a especialização é melhor ou maior do que o ensino técnico – mas sem identificar os pormenores que fazem cada nível de ensino único e diferenciado. De fato, os servidores fornecem os serviços dentro e fora da sala de aula de forma a verticalizar o ensino, por exemplo, docentes atuam do ensino médio até o superior – muitas vezes mantendo os mesmos alunos que se aprimoram continuamente.

De forma geral, na primeira pergunta referente ao que é, e se conhece a Avaliação Institucional que é realizada anualmente, todos os discentes concordaram conhecer e também a admitem como uma ferramenta para aprimoramento do IFRS – embora, nem todos concordem que existe efetividade neste aprimoramento. Isto é importante, pois demonstra que o trabalho de sensibilização e organização efetuado pela Comissão Própria de Avaliação é tanto necessário quanto apresenta bons resultados.

Mas é principalmente na segunda e na quinta questões que uma análise mais pormenorizada é necessária. Na questão que pergunta: “A avaliação institucional responde aos seus interesses relativos à educação” os discentes de forma objetiva e subjetiva colocam o mercado de trabalho como uma de suas preocupações, pois para estes a Avaliação institucional ao focar a educação, inevitavelmente foca melhorar o ensino para o mercado de trabalho. No Instrumento do aluno G., o discente responde à pergunta: *“Penso que não aborda o tema de mercado de trabalho de forma suficiente. Muitos tópicos abordados em geral, porém nunca vejo as melhorias na instituição que poderiam ser feitas a partir das respostas obtidas”*.

E para termos uma ideia mais clara, no Instrumento do aluno H., sobre a mesma pergunta, responde: *“Não, ela faz uma avaliação geral sem entrar muito em*

*interesses específicos da educação. O que pode ser mais específico é a parte material da instituição como projetores, cortinas, classes etc.”*

Este mesmo Instrumento, do aluno H., quando na pergunta: “A quais interesses, em sua opinião, a Avaliação Institucional responde (Estado, educação, mercado, empresas etc.)?” Sua resposta foi: “*Aos interesses do Estado que eu creio que sejam mais materiais, sobre a estrutura da instituição*”.

Deste modo, destas respostas é possível especificar alguns pontos muito importantes. O primeiro deles é que a Avaliação Institucional é vista como uma ferramenta para melhorar a instituição mesmo que por vezes não consiga tal objetivo, e assim, os alunos têm dificuldade em entender de maneira mais geral que sua instituição – pública e gratuita – depende de verbas advindas do governo Federal, e não “funciona” com pagamentos efetuados diretamente, como no caso de instituições particulares.

A segunda e talvez mais importante questão é a continuidade do pensamento ideológico que é presente e, ao mesmo tempo, incompreendido. O mercado de trabalho é um elemento que no Instrumento do aluno G. foi explicitado como mais fundamental para a Avaliação Institucional, já no Instrumento do aluno H. observa-se uma confusão entre o conceito de educação como formação humana, com os interesses do Estado – e este, por sua vez, teria interesse em formar para o mercado de trabalho. Em outras palavras, o Estado atende a educação e esta, teria como característica fundamental (embora não seja diretamente explicitado) atender as demandas do mercado de trabalho. O tema fundamental (justiça), portanto, é tocado por um certo “peso” deste aspecto.

Continuando na análise dos dados fornecidos empiricamente, é interessante analisar um aspecto interessante que aparece em ambos os fundamentos teóricos do trabalho<sup>91</sup>. Com o atual interesse manifestado por grandes empresas privadas sobre a educação, tomando lugar das antigas instituições religiosas que ofereciam ensino particular e/ou considerado filantrópico, assim como o papel do Estado ao oferecer um ensino gratuito a educação toma um papel mais diferenciado em relação ao meio produtivo. Em outras palavras, se antes a educação alfabetizava como nas grandes campanhas dos educadores brasileiros, e também formava pessoas atuantes para a sociedade em um sentido profissional coletivo, como em

---

<sup>91</sup> Teoria Crítica, na análise da sociedade que se reproduz garantindo as permanências da socioeconômica capitalista; e da dialética negativa, em que a negação da existência da ideologia, é em si a mais pura manifestação ideológica.

períodos de maior produção de bens – e não financeirizado em larga escala como hoje – atualmente a educação é separada de maneira conflitante do que pode ser considerada a educação como conhecimento humano, e uma educação que responde ao capitalismo moderno que apresenta taxas de desigualdade iguais a períodos anteriores a primeira guerra mundial. No instrumento do discente C. é nítida esta diferenciação na resposta à pergunta número 3 – “A Avaliação Institucional responde ao mercado de trabalho, aos objetivos da educação em si ou a ambos?”: *“Acredito que a avaliação institucional responde a ambos os objetivos, pois tem um grande poder.”*

É possível questionar a segunda parte da resposta “tem um grande poder” tendo em vista tanto o conhecimento do discente sobre o que é a autoavaliação – tendo em vista fazer parte de um sistema nacional para análise da educação – quanto ao fato de que o discente pode desejar que suas respostas tenham maior peso sobre a instituição. Mas o fato é que sob um olhar da teoria crítica a primeira parte da resposta “Acredito que a avaliação institucional responde a ambos os objetivos” é que é possível fornecer importantes esclarecimentos.

A teoria crítica sempre leva em consideração dois aspectos essenciais conforme já mencionados: a contradição e a existência de um sistema econômico (capitalismo). Na referida resposta ambos são muito presentes: há uma contradição evidente entre o que se entende (no caso, é claro, do discente) como “educação” e o que se entende como ao mercado de trabalho<sup>92</sup>. A educação é tida como uma parte diferenciada, portanto, ela deve ser atendida – e segundo a resposta é – de forma separada do mercado de trabalho. E, por sua vez, o mercado é como que separado da instituição de ensino no quesito ensino.

Isto significa que a educação tanto é uma parte mais autônoma em relação ao mercado de trabalho, quando deve responder a ele: o que não ocorre de forma contrária, ou seja, o mercado não tem responsabilidade sobre a educação – o mercado não garante que todos tenham condições para estudar, quanto garante um ensino plural e não apenas voltado para fins lucrativos.

E mais ainda ao separarmos estes dois aspectos de forma cada vez maior o mercado age de forma “negativa” em relação à educação: ele prega a autonomia educacional, e ainda afirma que ela deve ser neutra. Mas na realidade a força cada vez

---

<sup>92</sup> Gostaria de destacar que optei por utilizar o termo “mercado de trabalho” e não “mundo do trabalho” exatamente por facilitar o entendimento dos entrevistados.

mais a se diferenciar e, é claro, atender suas necessidades. O resultado é duplamente problemático para as instituições de ensino: as instituições públicas como o IFRS devem atender, com dinheiro do contribuinte, interesses de mercado e também garantir uma educação “integral”, é claro que isto se torna muito antes um conflito interno; e os grandes conglomerados acabam por apoiar mais grupos de educação privada que tem como objetivo maior o mercado de trabalho – principalmente grupos ligados ao ensino à distância, mais barato e que exige uma formação mais flexibilizada.

E diante disto é que a necessidade de uma opção “engajada” fica ainda mais nítida: não se trata apenas de um comprometimento, mas de um entendimento filosófico da atual situação da educação e, portanto, da avaliação institucional e assim tomar não só conhecimento de causa, mas se posicionar e diante desta realidade já conhecida. Fornece-se não apenas uma análise filosófica para entender a realidade, senão que um objetivo e caminho para atuar nela: assumir uma posição mesmo respeitando e dando espaço a respeitar outros posicionamentos e até leituras da realidade.

Na teoria crítica, Marcuse discorda da categorização dos indivíduos em conceitos gerais – proletário, massa – que subtraem totalmente o indivíduo. Mais ainda, ele nega uma “consciência correta da classe” (OLIVEIRA, 2012, p. 40), muito antes observa individualmente a riqueza da pluralidade – destaque que isto não eliminaria a consciência de sua própria opressão. Neste sentido, a dialética negativa de Zizek aproxima-se de Marcuse ao divergir de uma verdade absoluta e positiva, muito antes adverte para uma verdade engajada. Tal é a necessidade de garantir uma avaliação institucional plural, crítica e “engajada”.

Esta garantia é só produzida com um “engajamento” – no sentido filosófico do termo – que explicita uma educação não neutra. Em termos zizekianos: uma ideologia não explica tudo, mas explica muito e também categoriza. A ideologia nega o Real em sua essência inatingível (não é possível falar de um Real e entendê-lo em sua totalidade) e tem uma dupla negação ao negar que não explica esta totalidade. O resultado é uma busca por uma neutralidade que não existe, ou pior, optar explicitamente por uma ideologia que suprima outros posicionamentos (e isto independente de qual ideologia nós nos referimos). Somos permeados por ideologia, e apenas uma filosofia “engajada” pode tanto nos permitir ter uma ideologia de forma democrática quanto nos comprometer com ela – sempre a despeito a pluralidade do conhecimento.

A Avaliação Institucional, principalmente a interna, deve garantir esta pluralidade e a justificar por meio de uma filosofia consistente, caso contrário discursos vazios de neutralismo podem acarretar problemas. No instrumento do aluno G (o primeiro citado), para a pergunta: *A Avaliação Institucional é um processo inteiramente democrático? Como você percebe sua participação? (Como necessária, como efetiva?)*, a resposta que poderíamos esperar seria relativa tanto à possibilidade de participação quanto é claro, a efetividade da participação. Em outras palavras, como se percebe, a democracia participativa na Avaliação Institucional. Mas, novamente, com um olhar advindo da Teoria Crítica, podemos observar um quesito mercadológico de peso preponderante – responde o aluno G.: *“Não, pois, como dito anteriormente, não temos preparação e contato **com o mercado de trabalho**, por exemplo, para responder a Avaliação com propriedade.”* (Grifo do autor).

O Discente demonstra uma grande preocupação com o mercado de trabalho – e não se trata de ser certo ou errado – em detrimento da proposta da Avaliação Institucional Interna que é oferecer um olhar qualitativo da educação ofertada sob a lente da própria comunidade do referido instituto. E é preciso que pensemos sempre em criar uma cultura avaliativa, já estudada por autores como José Dias Sobrinho e Denise Leite dentre outros, mas é exatamente neste sentido que o “engajamento” é necessário: se por um lado os alunos e alunas já vêm com ideários pré-concebido com interesses no mercado, no consumo, na concorrência e, claro, em uma mão-de-obra especializada, é dever e necessidade da instituição apontar para um aspecto crítico, com compatibilidade com uma educação completa, que respeite inclusive uma diversidade ideológica e até mesmo religiosa e que ensino a democracia em sua essência: a participação compromissada, a solução para problemas dentro da democracia devem ser democráticos, o reconhecimento da alteridade e o próprio funcionamento da proposta de educação que caminha em conjunto com a proposta de um cidadão democrático e ativo.

Em termos mais filosóficos poderíamos lembrar também o conceito de “fetichismo da mercadoria” de Marx. Nele, a mercadoria apenas parece ser trocada livremente, de forma a se organizar naturalmente. Entretanto, a realidade é muito antes contrária: o descontrole é real e acaba por crises sócias, econômicas e ambientais, o resultado para o sistema é um maior controle ideológico presente nas sociedades.

A Avaliação Institucional Interna, por ser construída pela comunidade – embora, é claro, respeite a legislação Federal – tem um papel importantíssimo não

só para um sistema nacional de avaliação, mas produzir, por meio de um uma pré-concebida e necessária filosofia crítica – aqui proposta o “engajamento” – a indispensabilidade de reconhecer o processo democrático como um ponto de convergência das vivências da comunidade. Ou seja, se a representatividade está com baixa credibilidade, se a democracia não consegue justificar o benefício de saídas democráticas (e isto é terreno para populismos e até totalitarismos) todas as participações democráticas entram em cheque. O instrumento respondido pelo discente I. no questionamento número 8 (*Qual o(s) principal(is) motivo(s) que faz você participar da Avaliação Institucional?*) é interessante para explicitar este fato: *“Nenhum, só faço porque sou obrigada, mas ainda tenho uma esperança de que ocorra mudanças com esta avaliação”*.

Na realidade a afirmação relativa à obrigação pode ser questionável – no IFRS, a participação da autoavaliação não é obrigatória – seja por desconhecimento da autoavaliação ou mesmo, e não podemos descartar esta hipótese, de uma informação passada ao discente de forma errônea. Entretanto é subjacente a afirmação de que a participação só ocorre porque, pretensamente, seria compulsória uma desconsideração por uma “saída democrática para os problemas da democracia”, ou seja, se a autavaliação já tem uma base teórica que justifique a pluralidade (e a garanta) por meio do “engajamento”, ela também pode e deve elucidar os aspectos variáveis da realidade: os motivos da falta de vontade participativa – como, por exemplo, a própria desmotivação advinda das mais diversas instâncias democráticas do país -, a demora em obter resultados que podem ser motivadas pela própria realidade do país e da instituição e também da possibilidade mais do que necessário de que o próprio discente possa se “engajar” em um objetivo que pode ser motivo de discordância, mas mesmo assim ele pode ser promovido de forma “engajada”. E é claro, se há contradição, ela também é uma negação da negação: o discente em questão demonstra esperança de mudanças.

E é por meio desta negação da negação que tanto a já mencionada homogeneização da consciência – ou seja, falamos no negativo em “uma consciência”, pois não há, de fato, uma só opinião, por exemplo - pode ser observada quanto ao espaço para uma filosofia “engajada” possa interagir. O Real pode ser inatingível em sua totalidade, mas nem por isto elimina um tipo de verdade, a verdade em que nos “engajamos”. No último instrumento selecionado, o discente

GI., na pergunta *Você considera a Avaliação Institucional como uma ferramenta de mudança de sua instituição? Por quê? Em caso negativo, qual o motivo?*, responde:

*“Acredito que sim, o importante é a instituição dar ouvidos à avaliação. Infelizmente algumas coisas não podem ser mudadas (como por exemplo, aumentar o investimento), mas se a instituição deixar isto claro, muitas pessoas podem compreender e assim serem mais harmônicas e conscientes”.*

É nítido um posicionamento pessoal diferenciado, mas que leva em consideração a mesma realidade do país, embora de forma diferente. O fato de que a autoavaliação pode não responder aos anseios de mudanças dos alunos – o que por vezes é encarado como uma total desnecessidade, ou falta de dar valor a suas opiniões – é elucidado com o fato de que há aspectos que vão além do controle da instituição e da comunidade, mas antes de desestimular uma participação democrática, com saídas democráticas, neste caso o reconhecimento do problema é antes um ponto considerado positivo, uma forma de conscientização. Esta é uma saída que abre espaço para uma autoavaliação que não só cumpra legislação ou avalie de forma vazia, mas se torne “engajada” valorizando a pluralidade de opiniões, mas ao mesmo tempo sabendo que o Real não vai ser inteiramente explicado, porém deve ser engajado. Em outras palavras, na identificação feita tanto sobre a importância da avaliação, quanto por outro lado, da necessidade de maiores investimentos é que o Real deve ser identificado negativamente (a autoavaliação não abrange todo o Real, mas deve tentar ser o mais abrangente possível para mudanças factuais – sem mencionar mudar políticas de investimentos). Neste mesmo instrumento (Discente GI) na pergunta de número 8 (*Qual o(s) principal(is) motivo(s) que faz você participar da Avaliação Institucional?*) a resposta fornecida foi: *“O motivo principal é ser um ser consciente que possui opinião crítica e vontade de ver mudança. Como cidadã, eu creio que fazer minha parte em coisas como avaliações institucionais é fundamental para o crescimento da sociedade”.*

Neste caso, o que é identificado além da pluralidade marcusiana já apontada é da exigência de uma filosofia fundante – a dialética negativa. Desejar, ser consciente e ter opinião crítica pode ser discurso vazio em épocas de rede social que disseminam não só a opinião, mas também sentimentos – por vezes, sentimentos que beiram intolerância. Neste sentido a autoavaliação deve

fundamentar a sua própria crítica para daí auxiliar os estudantes a construir a sua. Não basta se comprometer com a democracia em termos gerais – a desesperança diante de certos casos de nosso país é um exemplo do quão frágil é este comprometimento – deve, muito antes, identificar um “engajamento” filosófico que não só identifique a pluralidade do Real, mas antes admita só se aproximar dele de forma negativa – admitindo não termos uma verdade absoluta, mas nem por isto não caímos em um relativismo, respeitamos a uma verdade incompleta de forma “engajada”<sup>93</sup>. Isto permite inclusive uma defesa ainda mais ferrenha da democracia.

## **5.2 Técnicos Administrativos em Educação**

Os Técnicos Administrativos em Educação foram entrevistados de forma pessoal e também por meio digital. Foi solicitado, ao contrário dos discentes que respondiam de forma conjunta, podendo conversar e tirar dúvidas entre si, uma resposta mais individualizada. O motivo é a própria natureza do trabalho do Técnico que não ocorre necessariamente na sala de aula – embora em alguns casos em laboratórios e durante as aulas. Os Técnicos das mais diversas especializações – engenharia, pedagógico, Tecnologia da informação, psicologia etc.- foram consultados e forneceram suas respostas de maneira geral, em alguns dias após a entrega e retirada de dúvidas.

Os Técnicos Administrativos em Educação são regidos pela Lei No 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Porém para além da referida lei, os técnicos administrativos em educação lutam por um reconhecimento diferenciado já que servem ao IFRS das mais diversas formas e especializações.

Os Técnicos Administrativos em Educação não são Docentes – não trabalham na sala de aula – e também não representam um corpo de servidores que cumprem papéis de segurança ou burocracias que não demandam especializações e conhecimentos específicos. A finalidade final de todo seu trabalho é sempre o da instituição: o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, seu trabalho é mais voltado para outros aspectos da educação, como, por exemplo, o caso da autoavaliação institucional realizada pelo autor. Os técnicos administrativos em educação são profissionais variados, tais como os docentes dos mais diversos cursos, porém

---

<sup>93</sup> Uma verdade que não é perfeita é admitida, mas nem por isto ela deixa de ser válida e valorizada (engajada, portanto) posto que a realidade humana, o Real, nunca é inteiramente apreensível, nunca há uma verdade absoluta.



exercem a função fora da sala de aula. São administradores, pedagogos, licenciados, engenheiros, assistentes sociais, psicólogos, médicos, nutricionistas, enfermeiros, assistente de alunos e outros que trabalham nas diversas funções para atender as necessidades do segmento mais em evidência para a instituição: o aluno.

Todavia, este segmento ainda busca reconhecimento como um conhecimento especializado e diferenciado, e essencial para os alunos. Um técnico em laboratório, por exemplo, não é o docente de determinada disciplina, mas sem ele e seu conhecimento em química, tampouco os avanços são facilitados ou realizados. Fica evidente a busca por reconhecimento desta diferenciação ao pensarmos o caso da pesquisa. Um técnico não possui ainda tempo destinado à pesquisa, e em raros casos recebe bolsas e bolsistas. Entretanto, é preciso que ele próprio se atualize para fornecer um trabalho de excelência e inovador para a comunidade acadêmica, quanto o técnico mesmo, como conhecedor de sua área – e que, em termos habermasianos, faz parte de seu “mundo da vida” – tem o dever de auxiliar no aprimoramento de sua área, de seu fazer.

É por esta razão que o técnico administrativo em educação não deve nem ser considerado um docente em termos tradicionais – com todos os aspectos mais evidentes, como provas, lousa, caderno de chamada e tudo mais – mas também não pode ser considerado um trabalhador somente burocrático, sem produção e inovação de cunho profissional. Devem ser considerados, muito antes, educadores que exercem funções diferenciadas para a educação e até mesmo diferentes entre si. Seu conhecimento abrange a nova realidade do mundo da educação: da necessidade ante a informatização até a avaliação institucional do sistema de educação. Por estes motivos as respostas das entrevistas semiestruturadas foram diferenciadas: seu conhecimento de uma realidade específica, e de forma tão ampla, fornecem dados para a pesquisa que se ampliam em uma realidade em mudança, a realidade do IFRS. Para analisar as respostas fornecidas, é preciso salientar a realidade acima descrita, pois, segundo a Teoria Crítica, mais especificamente em Marcuse a prática entendida como trabalho carrega como nunca antes um conteúdo ligado ao método científico. Ou seja, há uma ideologia – neste caso, do capitalismo – que torna todo ser voltado para a produção e o consumo, e isto inclui a ciência. Não mais tratamos de ciência como descoberta, mas sim como avanços na produção. Em outras palavras

O desenvolvimento desse racionalismo imbricado no modo de produção foi tornar-se mais efetivo para essa realidade material, configurando-se tecnológica ou instrumentalmente. A razão instrumental seria resultante de um processo iniciado com Descartes e não mais de domínio exclusivo da filosofia, mas aplicada a todas as esferas da realidade humana. (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Se os dados analisados dos discentes demonstram uma tendência ao querer ser profissional, no mercado de trabalho, o técnico administrativo em educação está e é moldado por este mercado e de uma maneira, conforme já demonstrado, diferenciada. No instrumento respondido pelo Técnico G, na resposta 1 (*O que é, para você, a Avaliação Institucional realizada anualmente?*), responde: “Avaliação é um fenômeno **ético-político** no qual possui um sentido direcionador à ações futuras.” (Grifo do autor).

É possível identificar, se comparado à análise efetuada com as entrevistas dos alunos, uma perspectiva que dá ênfase aos aspectos morais e de projetos para melhora. Isto ocorre primeiro por se tratar de alguém envolvido no trabalho de forma direta, o que implica a necessidade de valorizar os aspectos morais e de importância direta do serviço prestado. E como não poderia ser diferente, todo trabalho necessita de uma estrutura para existir. Um licenciado, que trabalhe com a autoavaliação, precisa de um apoio informático, pedagógico e comunicacional para funcionar. Um técnico em laboratório precisa de proteção ante os produtos com os quais interage e um laboratório que seja tanto abastecido quanto atualizado. Portanto, o quesito de projeto, planejamento e projeção para o futuro – aspectos, sem dúvidas, essenciais à autoavaliação – são bastante evidenciados.

Seu saber pessoal é combinado com seu trabalho, e este depende de projeções e avaliações para atender a demanda de alunos e mesmo de docentes. E isto ocorre na diversidade de funções que os técnicos efetuam. Por exemplo, ainda tratando da pergunta: “O que é, para você, a Avaliação Institucional realizada anualmente?” no instrumento do Técnico G.: “Avaliação Institucional trata-se de um conjunto de ações e instrumentos para identificar aspectos positivos e aspectos a serem melhorados na instituição.”

Novamente os aspectos de melhora e projeção são evidenciados, mas dentro da realidade já concebida para o ensino. E mesmo que este técnico em educação pense em uma mudança, ela permanece no âmbito do “ser crítico”, mas não informa uma maneira a ser percorrida – uma teoria. É a contradição reprodutiva já elucidada

por Marcuse. E a saída é tentar sempre ser educador em um termo completo: objetivar a pluralidade e mais ainda, a justificar como necessidade tanto para a educação quanto para combater ideias e ideologias que a tudo expliquem e engessem o conhecimento – independente da ideologia, e nem por isto negamos a existência de uma ideologia hegemônica nem de uma opção ideológica.

De fato, ainda no instrumento de G, na pergunta de número 2 (*A Avaliação institucional responde aos seus interesses relativos à educação?*), a expertise dos técnicos em educação já se diferencia em relação aos discentes anteriormente analisados, quando é afirmado que:

*“Creio que eu nem sempre consiga participar de forma efetiva dos processos de avaliação institucional e sinto falta de momentos que possamos debater os dados de forma coletiva, visando encontrar alternativas para melhorar nossas ações individuais e coletivas institucionais”*

Por isto é consistente utilizar a teoria crítica em seu fundamento: analisar a contradição.<sup>94</sup> E neste caso a contradição é aquela inerente à atual formação da democracia no mundo: a participação se restringe ao voto, e o poder é separado cada vez mais dos cidadãos após o voto. E como não poderia ser diferente, há reflexo entre uma democracia governamental e a participação na autoavaliação. É claro que todos os dados são apresentados para a comunidade, relatórios são formalizados, mas conforme a própria observação um debate mais profundo, de maior “peso” ainda é requisitado. Isto significa, antes de qualquer coisa, um espaço de “engajamento”, onde os dados fornecidos pela autoavaliação são equiparados e debatidos, e se possível a construção de políticas passe também pela comunidade e não somente por determinada gestão.

Esta prática é um desafio a ser construído. Caminha ao lado da proposta de “engajamento” filosófico aqui proposto, pois é um espaço para o debate, de verificar pretensas verdades únicas, e mais ainda, é um desafio para o gestor que deve estar em consonância com a autoavaliação, portanto a autoconsciência da instituição, e com as opções da comunidade – ou da decisão da maioria desta comunidade.

---

<sup>94</sup> Neste caso, pressupõe-se a existência de uma realidade já “dada”, e a dificuldade para encontrar mudanças de forma mais contemplativa para esta mesma realidade.

E tanto uma opção “engajada” quanto a garantia de espaço para este conceito<sup>95</sup> são desafios a serem constantemente objetivados e realizados. Isto ocorre principalmente pela dinâmica que a educação tomou nos dias atuais. Tanto sob a égide do mercado – mesmo que, conforme já mencionado, também utilizamos o conceito de mundo do trabalho – quanto no desenvolvimento do conhecimento humano. E isto se reflete dentro das instituições, e é claro, das instituições de ensino – de forma especial as públicas.

Passando para o instrumento respondido pelo Técnico D., na resposta a pergunta 4 (*A Avaliação Institucional contempla, em sua opinião, todas as necessidades da instituição?*), é nítida a visão complexa e ao mesmo tempo específica do técnico administrativo em educação:

*“Pela experiência que adquiri trabalhando em gestão de pessoas posso afirmar que a correta utilização da Avaliação Institucional, assim como outras ferramentas não utilizadas de forma plena, poderiam atender demandas latentes da instituição coloco como exemplo a distribuição de códigos de vaga, pois havendo a possibilidade de ampliação de oferta de cursos evidenciada pela Avaliação Institucional (Interna e/ou externa) saberíamos onde alocar novos professores e técnicos para atender esta ampliação, estabelecendo assim critérios fortemente embasados evitando incoerências na distribuição de códigos de vagas.”*

Em primeiro lugar o que é mais evidente: uma visão advinda não só de um técnico em educação, senão que de um técnico em educação pertencente a um setor específico e a um trabalho específico [neste caso o próprio servidor se identifica como pertencente à Gestão de pessoas da Instituição]. Neste caso, um setor que impacta diretamente na vida de cada um dos servidores e, por conseguinte, mesmo que indiretamente, na vida dos estudantes. E se observarmos com cuidado crítico a resposta são evidenciadas duas assertivas: a primeira é que a avaliação institucional – interna e externa – são atividades pedagógicas, mas também extrapolam a realidade pedagógica. E em segundo lugar, e mais importante para a pesquisa, uma dupla elucidação: a possibilidade de utilizar a avaliação institucional para controlar a distribuição de códigos de vaga<sup>96</sup> e, por consequência de demonstrar isto como uma necessidade, a inexistência desta utilização e, por

---

<sup>95</sup> Afinal, sem ampla participação e real utilização das opiniões advindas da autoavaliação, a filosofia dialética negativa até pode oferecer uma explicação da limitação para um “engajamento”, mas não seria contemplada a teoria/prática em tal quadro de acontecimentos.

<sup>96</sup> O que significa a distribuição dos servidores conforme a necessidade de cada campi do IFRS.

consequente a necessidade de um comprometimento para esta questão (note-se, ainda não se trata do “engajamento”).

É exatamente neste sentido que a filosofia longamente defendida anteriormente pode ser elucidada na prática. A realidade não é apreendida em sua totalidade – como falar em um Real positivo com tantas nuances e particularidades. É muito mais lógico o referir de forma negativa – mas é preciso ter consciência desta incompletude para ser “engajado” em uma verdade que não é tida como “a verdade” absoluta que a tudo abarca<sup>97</sup>. O exemplo é elucidativo: um fato que toca a cada servidor e comunidade e, ao mesmo tempo, é específica se levada em consideração a constelação presente no IFRS – com pesquisa, ensino e extensão.

Efetivamente, importante destacar, é a partir deste “engajamento” dentro da autoavaliação que outras lutas são também compreendidas, por exemplo, a mobilização sindical que abarca as realidades diversas do Instituto demonstradas em relatórios da e na autoavaliação.

No entanto, quando falamos em uma teoria dialética de Zizek, logo, “engajada” é preciso sempre conceber seu caráter pluralista, onde o debate deve ser o fundamento. E mesmo que, como no caso do autor, haja um “engajamento” por um ensino libertador e social, outras opiniões devem não só ser ouvidas, mas debatidas – ou seja, outro tipo de “engajamento”. É interessante notar que nisto reside à fundamentação filosófica: a identificação da negação de uma pluralidade ideológica sempre presente. Ainda neste instrumento respondido por D., ao ser questionado se a Avaliação Institucional seria um processo inteiramente democrático e sobre como ele percebe sua participação (como necessária, como efetiva?) – pergunta 6 –, a resposta consta que:

*“A Avaliação Institucional Interna tem o dever de ser democrática, porém em minha opinião a participação deveria ser colocada como “obrigatória” talvez como critério para avaliação de desempenho dos servidores, pois creio que a participação é inferior ao ideal e neste aspecto incluo minha participação e a sensibilização dos servidores é crucial neste processo para utilização efetiva da ferramenta.”*

Este é um debate basilar para a democracia em geral e a participação na autoavaliação da instituição de ensino, e também é um exemplo bem objetivo do que foi exposto como a dialética negativa e o “engajamento”. Se por um lado existe a

---

<sup>97</sup> Na Dialética Negativa o Real é um ponto de partida a ser analisado de forma negativa. É na negação que podemos conceber o Real já que o Real é sempre-aí não totalmente concebível.

necessidade de que a participação seja uma crescente para garantir a legitimidade do processo, por outro, surge a pergunta: é ético tornar obrigatória uma participação democrática? Claro, neste caso, não levando em consideração o voto - que é obrigatório – na realidade do país, mas sim da realidade educativa: são estudantes e educadores que optam ou não por participar<sup>98</sup>. Para ser claro, o autor não defende uma participação obrigatória, a democracia, neste caso, tem a possibilidade de fazer parte mais diretamente da formação e preparar para outras votações – mesmo que estas sejam obrigatórias. Este é tomar uma verdade que pode não ser completa, mas é aceita e “engajada”. Mas isto obriga ao debate com quem pensa diferente, que pode argumentar que, pelo contrário, na obrigação do voto já reside uma primeira responsabilidade social, ou mesmo que sem maior participação a ser garantida, as vantagens da autoavaliação podem ser questionadas facilmente.

O “engajamento”, ainda levando em consideração a análise da contradição acima, é uma forma necessária, também para fazer frente ao conceito de Sujeito-Interpassivo<sup>99</sup>, ou seja, o sujeito que pode somente fazer algo para não precisar fazer nada, uma falta de interesse, um cumprir de leis, mas sem perspectiva de mudanças – o que, convenhamos, em uma realidade da educação como no Brasil, é algo calamitoso. É imperativo que a autoavaliação estimule este “engajamento”, divulgue sua realidade teórica para comprometer de forma consistente a comunidade em prol de aprimoramentos. E a autoavaliação é em si mesma fundamental porque é um momento que toda comunidade, e de forma anônima, pode expor suas inquietações seja nos instrumentos com “questões” para assinalar baseadas no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, ou no espaço para observações. E mais ainda, os componentes da Comissão Própria de Avaliação devem ser instruídos para contemplar o máximo de manifestações de uma realidade tão rica e plural como é a do IFRS.

Se fizermos uma comparação crítica entre as respostas fornecidas entre o Instrumento respondido pelo técnico D. que enfatiza uma obrigatoriedade da participação, e o Instrumento respondido pelo Técnico W (logo, o oitavo instrumento utilizado), outro aspecto fica interessante para justificar a necessidade e

---

<sup>98</sup> A participação da autoavaliação do IFRS não é obrigatória, toda participação é estimulada por meio de uma cultura avaliativa e um período de divulgação chamado “sensibilização”.

<sup>99</sup> Novamente, retomando este conceito que é de Slavoj Žižek. Em outras palavras, se trata de um sujeito que não age para mudanças, ou age para que não ajam mudanças. Isto pode ser consciente ou inconscientemente feito.

possibilidade do conceito “engajado”. Na entrevista de W, na pergunta de número 7 (*Você considera a Avaliação Institucional como uma ferramenta de mudança de sua instituição? Por quê? Em caso negativo, qual o motivo?*), a resposta foi:

*“Em minha opinião, a consolidação da Avaliação depende bastante da comunidade envolvida nela. Até os dias de hoje, observei mudanças apenas em locais cujo número de envolvidos era pequeno, o que fazia com que as transformações fossem mais concretas e perceptíveis. No contraponto, no restante da instituição, não consigo observar mudanças factíveis que tenham sido desenvolvidas através dos relatórios da Avaliação. Acho que isso se deve ao fato desta não levar a seriedade merecida por parte dos participantes e dos gestores.”*

Quando falamos em voto, é claro que envolve a realidade local em relação à realidade totalizante – na filosofia política basta pensar em diversos sistemas representativos como o parlamentarismo, o presidencialismo, semi-presidencialismo, o voto distrital etc. E a resposta aqui apresentada traz outro elemento que não é o da obrigatoriedade, mas sim, na opinião apresentada, da maior efetividade de levar em consideração as manifestações dos votos em lugares menores – neste caso, o respondente refere-se a campi menores do IFRS. É outro exemplo que leva em consideração a autoconsciência da grande instituição que é o IFRS e a necessidade de se pensar de forma “engajada” os processos participativos e avaliativos: neste caso, o da valorização do local, como mais propício a realizar os anseios da autoavaliação em relação a realidade macro do IFRS.

O técnico administrativo em educação, em geral apresenta formação bem acima do exigido legalmente – como já mencionado possui um olhar diverso sobre a educação, centrado em um afazer específico que, ao mesmo tempo, é parte de intrincado sistema de funcionamento. No caso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, não se trata de uma escola que possui uma secretaria, direção e professores (sendo obviamente generalista, tendo em vista que muitas escolas possuem tanto mais, quanto por vezes menos destes setores); o Instituto Federal do Rio grande do Sul há um grande número de diversos tipos de laboratórios especializados, setores e profissionais da área da infraestrutura para cuidar e monitorar nossos campi e Reitoria, setores de pesquisa social para abertura de cursos, setores especializados em comunicação e, é claro, setor e equipe específicos para a Avaliação Institucional (interna e externa) e isto para mencionar apenas alguns. Isto implica que o profissional envolvido nestas atividades - neste caso refiro-me aos técnicos administrativos em educação - consegue perceber a educação em

seus aspectos objetivamente funcional e também de pesquisa (produtora de conhecimento). Estes técnicos, assim como os docentes, são atingidos diretamente por políticas advindas de fora, e por este motivo identifica tanto no trabalho em seu trabalho em si que exige determinada formação, quanto em sua formação anterior às necessidades mais objetivas – isto explica, inclusive, um dos motivos que os técnicos em educação são parte importante para formatar políticas educativas.

Para a apreciação da pesquisa este aspecto diverso sob a perspectiva da teoria crítica é extremamente relevante já que é nítida a tensão entre uma educação para o mundo do trabalho, e outra inteiramente voltada para o mercado de trabalho. Embora, como já mencionado, opta-se por utilizar o termo mercado de trabalho em muitos casos para ser mais elucidativo, neste caso, uma formação cidadão e integral que responda a um mundo do trabalho fica contrastada ao que pode ser considerado uma resposta unívoca ao mercado. Para melhor explicitar no Instrumento de número 10 respondido pelo Técnico A., na pergunta de número 8 (*Qual o(s) principal(is) motivo(s) que faz você participar da Avaliação Institucional?*), a resposta é dividida em duas “partes”:

*“Respeito pelo trabalho de colegas que se dedicam a estes dados. Expectativa de promover a discussão sobre a sociedade que idealizamos e identificarmos o papel da Educação nisso, buscando soluções que a instituição possa promover. E, conseqüentemente, expectativa de melhoria da instituição.”*

Nesta resposta – e neste caso identifico se tratar de um profissional da área de psicologia, que trabalha com servidores e alunos – podemos identificar dois aspectos principais que coadunam com o mencionado acima (o trabalho específico e a identificação deste com a totalidade).

Em um primeiro momento a diversidade própria que existe dentro do espectro dos técnicos administrativos em educação é prontamente reconhecida. Se por um lado fazemos parte do sistema educacional, dentro do IFRS, por outro é natural que cada técnico administrativo em educação reconheça a identidade própria de seu colega. Há uma necessidade – e não apenas um sentimento – de coletividade para que os trabalhos afluam em prol da educação. Por este motivo este “Respeito pelo trabalho de colegas que se dedicam a estes dados” é um demonstrativo disto, e, além disto, reitero, não se trata apenas da coleta e estudo destes dados por parte da Comissão Própria de Avaliação do IFRS, senão que a utilização destes dados que



fornece, acima de tudo um autoconhecimento da instituição, por parte da(s) gestão(s) – em plural também já que se trata de uma instituição multicampi..

Em segundo lugar a menção de que apenas por meio destes dados podemos identificar tanto uma sociedade que se idealiza, quanto o papel da educação (logo, do IFRS) nesta transformação. Em outras palavras, novamente, identificamos a contradição inerente entre o papel específico de cada técnico em Educação, e, ao mesmo tempo, do papel pungente da educação do IFRS na sociedade. A implicação desta identificação é complexa e, com certeza, por vezes pode passar despercebida.

O sujeito interpassivo, que apenas cumpre determinado papel, mas sem interesse real de mudança (o deixar ser) é um dos desafios tanto para um técnico em educação (que pode sim tomar lugar como um burocrata). A Autoavaliação, engajada no sentido zizekiano, promovida por uma Comissão Própria de Avaliação crítica e consciente, auxiliará este técnico administrativo em educação a engajar-se através de seu conhecimento – exatamente, porém com maior fundamentação filosófica, como na resposta, que equipara o respeito ao trabalho diverso dos colegas a um fim maior: o papel transformador da educação.

Mais uma vez, portanto, a análise do contradito, por meio da teoria crítica – a análise do que tende a se manter igual na sociedade por meio da ideologia dominante – e a contemporânea filosofia de Slavoj Zizek fornecem bases não propriamente para a educação (esta, que já possui os estudos pedagógicos para tanto), mas diretamente para outras partes da educação, no caso, a autoavaliação institucional.

### **5.3 Docentes**

Os docentes do IFRS prestam concurso para as mais diversas áreas do conhecimento, nisto há uma similaridade com o docente universitário. Mas neste caso, os docentes atuam nos diversos níveis de ensino existentes no IFRS. A entrevista foi realizada conjuntamente com os alunos, já que os docentes ofereceram tempo de sua aula para realização das entrevistas. A solicitação para isto ocorreu diretamente com o professor que se prontificou em garantir espaço de tempo.

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia possuem como um aspecto fundamental de sua identidade: seu ensino “verticalizador”. Isto significa a possibilidade de um discente “entrar” em nosso ensino médio, cursar um curso técnico profissionalizante, depois ingressar em um curso superior do mesmo eixo e,

recentemente, cursar mestrado profissional (no caso do IFRS). E isto também tem um caráter “horizontalizador”, pois com a convivência dos discentes nos mais diversos níveis nos mesmos laboratórios, bibliotecas, espaço de estudo questiona um conceito hierárquico de educação. E neste sentido objetivo de verticalizar, outro aspecto horizontalizador aparece como grande diferenciação nos institutos: os professores atuam em todos os níveis de ensino. Um professor que em sua maioria possui mestrado e até mesmo doutorado irá dispor de seus conhecimentos para alunos que estão ingressando no ensino médio até os que estão terminando um curso superior. O resultado é evidente: por anos consecutivos as melhores notas do Exame Nacional do Estudante do Ensino Médio são dos Institutos Federais (SALDAÑA; TAHAKASHI, 2018; BONFIM, 2018), que atendem a quase um milhão de alunos (FURTADO, 2017), média acima da meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – inclusive este caso é do IFRS (2018) e, é claro, um esclarecimento de uma pretensa superioridade “natural” do ensino privado (CHAGAS; JUSTINO, 2018).

Assim sendo, os docentes do IFRS – e é claro dos outros Institutos Federais – não atuam em apenas um curso ou até mesmo, como é o caso em muitas universidades, em determinada disciplina e até mesmo determinada pesquisa voltada apenas para um nível de ensino. Sua atuação forma alunos do ensino técnico e médio até especializações e mestrados – até a data da pesquisa o IFRS não possuía o curso de doutorado.

A autoavaliação leva em consideração esta distinção positiva que existe no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e de fato, este aspecto verticalizador em sua essência pode ser analisado sob o olhar da teoria crítica: trata-se literalmente de uma tentativa (que dá certo) a lógica anterior, compartimentalizadora do conhecimento e também meramente produtivista. Conforme será explicitado, os docentes, assim como os técnicos administrativos em educação tem um olhar diferenciado, tanto por seu trabalho na rede federal de institutos (claro, no caso, IFRS) como em sua visão da e na verticalização.

Os docentes com seu contato direto com os discentes dos mais diversos níveis de ensino conseguem diferenciar os aspectos mais relevantes de cada nível dentro da Autoavaliação e na relação com os outros níveis de ensino. No instrumento de número 11, respondido pelo Docente K., pergunta de número 3 (*A avaliação Institucional responde ao mercado de trabalho, aos objetivos da educação em si ou a ambos?*), a resposta foi extremamente interessante porque dividiu exatamente tanto

nível de ensino, quanto realidade do aluno e, ao mesmo tempo, tomou a autoavaliação como um todo que ajuda a realidade pedagógica que une os níveis de ensino.

*“Não sei se tem foco no mercado de trabalho. Até porque, **enquanto discentes, eles ainda não têm contato com o mercado de trabalho em sua área, com algumas exceções para poder opinar.** O aluno também muitas vezes não tem conhecimento para avaliar procedimentos didáticos/metodológicos. Porém, a AI, na minha opinião tem foco maior nos objetivos educacionais.”* (Grifo do autor).

Novamente abrange não só sua área específica, e tal fato tem resultados. Na resposta ao questionamento embora possamos identificar a dialética presente entre, e dentro das afirmações, elas servem como parâmetro explicativo.

Inicialmente há uma observação que leva em consideração a faixa etária dos discentes – 15 aos 20 anos - também leva em consideração a formação que os discentes têm no momento. Se por um lado a implicação pode configurar que [os discentes] “ainda não tem contato com o mercado de trabalho em sua área” fica patente, que o docente se refere à área formativa em questão, e não do mercado de trabalho em geral. A implicação primeira é que a parcela atendida por este docente, neste caso, fica evidenciada que se trata de discentes que trabalham – ao menos de forma significativa a ponto do docente levar isto em consideração. O docente, mesmo que de forma não intencional, identifica que o “mercado” está de forma ou outra, presente dentro de sua sala de aula. A questão é: até que ponto há uma influência de tal forma que ela seja positiva e não negativa? Para a pesquisa uma resposta é essencial dada à análise tanto dos instrumentos quanto da filosofia aqui proposta: há que se identificar conscientemente esta presença, de forma negativa, e se engajar em defender a pluralidade educacional, de forma democrática (não afirmando uma só e total verdade) e plural (admitindo tanto a diversidade de opiniões quanto valorizando o conteúdo fundamento do ensino: a produção do conhecimento crítico).

No entanto, é preciso admitir que mesmo o processo de verticalização já explicado não é uma unanimidade. Neste mesmo instrumento do docente K., na pergunta de número 4 (A avaliação Institucional contempla, em sua opinião, todas as necessidades da instituição?), a resposta foi: *“Sim, mas contém alguns erros. Por exemplo, a AI [Avaliação Institucional] aplicada no ensino superior é a mesma do ensino médio. No quesito infraestrutura pode ser o mesmo, mas no pedagógico, não.”*

Para a proposta de “engajamento” esta é uma resposta muito interessante. Isto porque coloca de um lado a pluralidade de opiniões e verdade e de outro uma opção

tomada de forma coletiva, no caso pela Comissão Própria de Avaliação. Muitas vezes é “natural” que um professor advindo de um sistema de ensino diferente do apresentado pelos institutos federais estranhe e, como no caso, discorde das tentativas verticalizantes, de formação integral. É claro que não se trata de assumirmos uma verdade absoluta – conforme já explicitado, não existente no Real segundo Zizek – mas sim de, neste caso, a Comissão Própria de Avaliação Institucional, por meio de uma análise como a aqui apresentada se “engaje” um aspecto inovador como este. Mas seria o caso de não levar em consideração esta experiência? Pois se até o momento a maioria opta por este tipo de avaliação que se engaja frente a verticalização, não significa que no futuro isto possa mudar. Muito antes surge uma proposição diferenciada. Típica da dialética negativa: a de partir da negação para afirmação e de nova para negação. Nada impede de assumir que o que tomamos como uma forma de “verdade” não é perfeita (negação), e por isto tomar das afirmações certas peculiaridades (afirmação) e propor formas que contemplem e até mesmo aprimorem a lei de SINAES (uma nova negação, mas não em sentido destrutivo). Ou seja, é assumir que o Real comporta o sujeito (§ lacaniano<sup>100</sup>) e, portanto não há uma resposta única e intransigente. E ao mesmo tempo não abrir mão de um “engajamento” que por si mesmo é sustentado por uma filosofia fundante.

E outro argumento favorável a um engajamento frente a este caso é identificado ao compararmos (daí via Teoria Crítica) a mesma resposta à pergunta número 4 (*A avaliação Institucional contempla, em sua opinião, todas as necessidades da instituição?*) agora no instrumento de número 12, respondido pela docente P.: “*Sim. É muito completa.*”

Mesmo que em um primeiro momento esta resposta pareça ser muito objetiva (isto decorre também pelas áreas oriundas dos entrevistados, que iam da matemática até a pedagogia) o fato é que ela é abrangente. Tanto porque o docente sabe como o processo de autoavaliação ocorre – inclusive, é avaliado pelos seus discentes – quanto porque identifica a verticalização acima mencionada. Logo, e novamente, através da dialética negativa zizekiana é possível, por exemplo, criar cursos formativos que não imponham que uma resposta está correta em detrimento da outra, mas sim que identifique a necessidade de “engajamento” em prol de

---

<sup>100</sup> A fim de melhor compreensão, novamente, o sujeito § lacaniano, sempre sob a perspectiva de Zizek, é o Sujeito que nunca é inteiramente concebível. Nunca é inteiramente compreendido, nem por ele mesmo, a forma de apreender este sujeito em sociedade e para si mesmo é através de sua negatividade: o que ele não apreende, o que ele não é.

determinado objetivo – e mais, sem que com isto se elimine totalmente a resposta fornecida no instrumento do professor K. na mesma questão.

Estas duas questões contribuíram muito para a pesquisa por dois motivos: demonstrou o que se buscava quanto à diversidade e ao mesmo tempo a presença negativa da ideologia, e, ao mesmo tempo, mostram um caminho a se tomar, um o que fazer para assumirmos um “engajamento”: o debate, a formação interna, a formação de cada servidor e aluno e acima de tudo um aprofundamento teórico grande e consistente. Isto significa tanto valorizar (o que de fato, historicamente já vem ocorrendo) a autoavaliação quanto observar a mudança de um ensino que se dava apenas na sala de aula para um ensino que se abre cada dia mais para realidades globalizantes.

Para melhor exemplificarmos o afirmado acima. No instrumento respondido por P. (docente) na pergunta número 6 [A Avaliação Institucional é um processo inteiramente democrático? Como você percebe sua participação? (como necessária, como efetiva?)] a resposta foi: *“É democrático, pois abre a possibilidade de participação para todos os envolvidos. Sinto a minha participação como necessária e efetiva”*.

Há por um lado uma ligação direta entre a possibilidade de participação e a democracia. Embora, sob o ponto de vista tanto da análise via Teoria Crítica quanto de uma proposta Zizekiana esta ligação não é garantia de uma participação realmente democrática. Se a negatividade ideológica não é identificada, por exemplo, no que é avaliado em detrimento de outros aspectos, e também porque há uma contradição – aliás, aspecto muito trabalhado por Marcuse em toda sua obra – naquilo que nos faz permanecer igual e não mudar - e isto vale, é claro, para educação e autoavaliação.

Contudo, na segunda parte da resposta há uma maior identificação entre uma autoavaliação em termos comunitários – ou da comunidade acadêmica – e uma visão mais individual. Isto é muito importante não propriamente pela dialética já tão estudada entre “indivíduo” e “Estado”, mas pelo fato de que o docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul avalia a instituição, é avaliado pelos seus discentes e ao mesmo tempo utiliza os resultados para aprimorar suas práticas. Ou seja, observar não somente aspectos estatísticos de sua autoavaliação, mas aspectos filosóficos são essenciais para sua prática – e isto só ocorre por meio de formação que garanta este aprofundamento filosófico.

A questão a ser colocada para todos os docentes, independente de sua formação original, é: porque necessitamos aprender sobre a autoavaliação? A resposta não é tão simples quanto à aferição de qualidade, mas versa sobre a necessidade de, por meio de uma autoavaliação que não oferece uma nota como em provas, e que permite uma gama de avaliações e realidades esta diversificação seja tomada de forma crítica e “engajada”, pois caso contrário, há uma tendência ao que Zizek chama de sujeito interpassivo. Em termos gerais, cumprir tão somente requisitos legais.

No caso dos docentes que convivem com seus alunos na sala de aula – mas sem esquecer-se dos técnicos em educação que convivem com os alunos de outras maneiras – é fundamental elucidar não somente o que é, legalmente, uma autoavaliação, mas auxiliar com contextualização filosófica, tão necessária diante das análises via Teoria Crítica até aqui apresentadas.

Neste sentido – entendimento que autoavaliação é tanto um requisito legal quanto uma necessidade de teórico para complementação da educação em sala de aula – é que destaco, ainda com as respostas oferecidas pelos docentes no instrumento do docente P. referente à pergunta de número 1 (*O que é, para você, a Avaliação Institucional realizada anualmente?*). Nesta questão o docente respondeu que: *“Além de uma obrigação legal é uma forma de obter um diagnóstico sobre os diferentes setores da instituição.”*

Esta resposta é profundamente produtiva para a análise da contradição inerente a ela. De fato, é possível observar, por um lado, a preocupação de que se trata de uma obrigação legal. Isto significa que não é um simples capricho ou opção de determinada instituição de ensino. Há uma contextualização histórica – conforme já demonstrado – há uma ligação com todo o sistema de ensino, e, portanto o não cumprimento da autoavaliação não é apenas reprovável: pode ser considerada uma prática ilegal. Mas, ainda é possível, na segunda metade da resposta, demonstrar a grande necessidade de um grande embasamento filosófico e “engajado”. Uma autoavaliação não pode ser confundida com uma pesquisa de satisfação de cunho empresarial – não faria sentido. Por este motivo, neste momento, também utilizo da experiência que tenho no processo de autoavaliação do IFRS. Há uma tendência de os servidores apontarem que a autoavaliação deve, fundamentalmente, avaliar os setores de funcionamento. Seja aquele que se liga ao curso, seja aquele que trabalha com a gestão de pessoas.

Em outros termos, muitos esperam uma pesquisa de satisfação sobre seus superiores hierárquicos, suas possibilidades de crescimento na carreira, e mesmo a identificação das necessidades de cada setor em comparação a outros. Não aponto para um reducionismo – aliás, ponto este que já demonstrei não coadunar com uma opção “engajada” – a autoavaliação pode criar alguns mecanismos para auxiliar este tipo de pesquisa, mas não é seu fundamento básico. Sua responsabilidade é o autoconhecimento<sup>101</sup> da instituição, o fornecimento de dados claros – portanto, nem em linguagem totalmente estatística e nem em linguagem totalmente pedagógica/filosófica – que permitam tanto a uma gestão formatar políticas para melhora da instituição quanto forneçam subsídios para a comunidade em geral possa entender e participar de forma efetiva na construção educacional da realidade local. Isto significa que não é uma forma de quantificar processos que deem ou não lucros ou resultados – em sentido empresarial. Trata-se antes de um processo de reconhecimento que, conforme a presente proposta permite ao “engajamento” de cada sujeito de forma fundamentada respeitando a pluralidade da realidade, mas, ao mesmo tempo, visando o aprimoramento da instituição de ensino.

E se ao afirmarmos que a autoavaliação é um processo tão importante, poderíamos perguntar a um docente – por ter contato com uma imensa parte da comunidade do IFRS – se todos têm consciência deste fato. Para isto passo para a pergunta número 2 (*A Avaliação institucional responde aos interesses relativos à educação?*) ainda no instrumento do docente P.: *“É uma avaliação muito complexa e extensa. Sei que é praticamente impossível reduzir. Em função disso, não tenho convicção se as pessoas respondem com atenção e critério.”*

Esta é, sem dúvida, uma resposta coberta de experiência – e de fato, gostaria de respaldar com minha própria experiência na Comissão Própria de Avaliação do IFRS. Isto fundamenta dois aspectos zizekianos: o duplo-simbólico e o Real (embora neste caso, Zizek adote o Real lacaniano conforme já mencionado). Primeiramente há uma contradição do que tende a não mudar, o que permite ser identificado via Teoria Crítica. Ou seja, dada sua complexidade ser “praticamente impossível reduzir” mesmo porque ela deve responder uma legislação básica (legislação criada

---

<sup>101</sup> Irei retomar este aspecto na conclusão por dois motivos: ser essencial para as instituições de ensino em sua autonomia pedagógica e ser uma caminho de “engajamento”.

no Estado<sup>102</sup>) demonstra uma dificuldade tanto em ser mudada quanto, em última instância mudar algo. E isto é respaldado (no caso da resposta em questão) na segunda parte que diz “não tenho convicção se as pessoas respondem com atenção e critério”. É neste ponto que fundamento ainda mais minha proposta: a do necessário “engajamento”. O duplo-simbólico zizekiano já indica que existe dois momentos dos sujeitos em relação às leis. Há uma necessidade natural de que esta lei seja respeitada<sup>103</sup> portanto, assim como a Teoria Crítica – destaque novamente Marcuse – aponta para uma reprodução não explícita da ordem estabelecida, Zizek admite que as leis tenham este papel mantenedor – o que para educação é paradoxal, dada sua busca por inovação. Entretanto, Zizek vai além: na relação sujeito e lei (ainda Duplo-Simbólico) também há uma negação do Real. Em outras palavras, ao interpretar a lei o sujeito já não a tem como totalmente positiva, já há uma interpretação, já há uma negação de seu objetivo inicial.

Isto não deve ser tomado como positivo ou negativo em um primeiro momento. Uma lei pode ser tanto interpretada de forma melhor para dado momento, quanto deturpada. Neste sentido é que seguindo este raciocínio filosófico é que surge o “engajamento”. É preciso formar cada participante para que ele saiba não só o que é a autoavaliação, senão que tenha ferramentas filosóficas básicas para justificar sua participação – aliás, evitando o sujeito interpassivo.

Passando para o Instrumento de número 13, respondido pelo docente L., surgem para a Avaliação Institucional aspectos novos e importantes que não estão na mencionada lei de SINAES. Gostaria de salientar, neste caso, que a/o respondente não só é docente, mas também, assim como o autor, faz parte de uma entidade representativa de classe – um sindicato. Para o presente trabalho este instrumento foi muito elucidativo, pois toca nos aspectos fundamentais: a justiça e a necessidade de uma análise dialética negativa para promovê-la.

No de L., na pergunta de número 4 (*A Avaliação Institucional contempla, em sua opinião, todas as necessidades da instituição?*) são apresentados aspectos que demonstram tanto a contradição entre uma legislação que visa aprimorar a educação, quanto sua atual no Real: suas limitações. “*Não! Ela não avalia as*

---

<sup>102</sup> Lembrando que a Teoria Crítica vê no Estado um papel muito importante para manutenção do capitalismo, e no caso de Zizek como composto não de classes, mas de comunas provenientes da sociedade contemporânea.

<sup>103</sup> Obviamente, tendo em vista idoneidade.



*políticas voltadas para pessoas. Para o combate do assédio moral e sexual. As políticas voltadas à saúde das pessoas.”*

A educação vista sob o ponto de vista sistêmico deve levar em consideração tanto os aspectos históricos do país – marcado pela desigualdade e falta de recursos – e por este motivo existe uma contradição básica que sempre deve ser levada em consideração – até por meio da Teoria Crítica – a de que idealizamos uma educação de um país desenvolvido dentro de um país subdesenvolvido e marcado por uma das maiores desigualdades sociais do planeta. Desta forma, um “engajamento” é ainda mais necessário. Assumir que não há uma verdade absoluta, mas mesmo assim optar por conceitos em defesa de determinado ideário é necessário e democrático. Como pensar em uma educação que garanta uma infraestrutura eficiente e completa – tal como é solicitado pela lei de SINAES – se, em seu interior, aspectos como o machismo, o assédio e tanto outros aspectos negativos ainda existirem. Ou seja, podemos avaliar apenas aquilo que aparentemente garante uma educação melhor, mas permitimos a continuidade de práticas recriminatórias.

De fato a Teoria Crítica - conforme mencionado no capítulo sobre metodologia - analisa continuidades não só do sistema econômico, mas aspectos negativos que vão muito além de desigualdades sociais. A educação não deve se isentar deste tipo de debate – inclusive porque não existe neutralidade, isentar-se é tomar um lado. A resposta acima mencionada é um aspecto essencial, pois é factual: ela aponta para uma contradição (Teoria Crítica), e para uma injustiça que deve ser não só identificada, mas resolvida, combatida (via dialética negativa de Zizek aqui proposta). Neste sentido novamente apontamos para o conceito de sujeito interpassivo, não basta cumprir objetivos sem que com isto nada mude, e pelo contrário, essencialmente permaneça igual. Entretanto sem uma análise metodológica crítica, uma solução não é cogitada simplesmente porque não são identificados os problemas. Em outras palavras, é exatamente a proposta desta tese: fornecer subsídios para análise e formas para ir além, mas de forma fundamentada filosoficamente a fim de melhorar a educação como um todo dentro da autoavaliação.

Dando continuidade à análise das 15 entrevistas propostas anteriormente, e ressaltando que trabalho há muitos anos na prática da autoavaliação institucional do IFRS, destaco que a próxima entrevista foi feita com um docente que desempenhou o papel de Pró-Reitor adjunto de desenvolvimento institucional (Pró-reitoria responsável pela autoavaliação junto à Comissão Própria de Autoavaliação) logo

depois exerceu atividade como Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional, e mais recentemente, Reitor pró-tempore do IFRS. Em outras palavras, sua relação com a autoavaliação era direta do primeiro ao último nível hierárquico da instituição – cargos que o mesmo já não ocupa atualmente.

Nesta entrevista chama atenção em todas as questões formuladas dois aspectos: a necessidade de maior participação da comunidade na autoavaliação e por outra parte um desejo por maior atenção aos resultados da autoavaliação por parte da gestão.

No instrumento de número 14 do docente J., na pergunta de número 7 (*Você considera a Avaliação Institucional como uma ferramenta de mudança de sua instituição? Por quê? Em caso negativo, qual o motivo?*), a resposta enfatiza a potencialidade, com a condição de valorização por parte da gestão<sup>104</sup>: *“Potencialmente sim, mas, só será efetivamente se assim for considerada pelos diferentes níveis da gestão de forma a utilizar o diagnóstico como elemento para o planejamento anual e plurianual.”*

Neste enquadramento, fica explícito tanto a contradição inerente às análises da Teoria Crítica, quanto ao que proponho apontar para produzir uma autoavaliação mais justa e efetiva: o sujeito interpassivo de Slavoj Žižek. O sujeito interpassivo de Žižek<sup>105</sup> é um conceito de fundamental importância porque há tanto uma denúncia de um conjunto de pessoas que tende apenas a fazer coisas sem que o objetivo destas seja uma mudança significativa, quanto outro aspecto que está inerentemente ligado a ele: a aceitação da ideologia dominante. O grande estudioso da avaliação institucional José Dias Sobrinho já observava, embora de forma mais objetiva, o fato de que “A avaliação é plurirreferencial, semanticamente plural, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 42).

Neste exame isto fica claro: a avaliação tem interesses. Interesses por quem pode, ou quer, que ela seja apenas cumprida a fim de responder a uma legislação. Não necessariamente o sujeito interpassivo, neste caso da resposta dada, está presente em tal ou qual gestão – embora o respondente enfatize este aspecto – ele pode estar presente em quem realiza a autoavaliação e, contanto com a desatenção ao seu trabalho, acaba por se adaptar ao conceito citado.

---

<sup>104</sup> Tratando-se de qualquer gestão, não somente a que o respondente este diretamente relacionado.

<sup>105</sup> De fato, teoria originariamente presente na obra de Lacan.

É muito interessante um paralelo que pode ser feito entre o instrumento de número 13 (Docente L.) e o de número 14 (Docente J.), e como sempre, é fruto de uma dialética tão importante para Teoria Crítica. No primeiro instrumento, conforme analisado, análises que não estão presentes diretamente na legislação (assédio moral e sexual, por exemplo) são apontados como deficitários para uma autoavaliação mais ampla; e por outro lado, o instrumento do docente J., partindo do pressuposto do que é efetivamente a autoavaliação no momento de sua resposta, admite que mesmo ela também não seja totalmente contemplativa, porém por outro motivo, uma necessidade de que a gestão utilize com maior profundidade seus resultados. Isto significa um desafio ainda maior para uma avaliação justa: passa de identificar estas deficiências filosóficas e se “engajar” em duas frentes. A necessidade desta análise aprofundada e filosófica é novamente reafirmada.

Ainda no instrumento do docente J., fornecido por um servidor que passou por diversos cargos de direção e de maneira geral todos ligados diretamente à realização da autoavaliação no âmbito do IFRS, é interessante e necessário – dado a peculiaridade dos cargos – retornar a análise da pergunta de número 3 (*A Avaliação Institucional responde ao mercado de trabalho, aos objetivos da educação em si ou a ambos?*), a resposta: *“Deve responder a ambos levando em conta os arranjos produtivos locais sem perder de vista os objetivos e políticas educacionais institucionais.”*

Dado ao conhecimento interinstitucional a resposta dada leva em consideração não somente um conceito mais abrangente, o mercado de trabalho mas um importante aspecto presente no próprio cerne dos Institutos Federais: os arranjos locais produtivos. Entretanto, o aspecto mais importante é que, embora exista uma dialética entre ambos os aspectos puramente educacionais e o mercado de trabalho, para este respondente a autoavaliação deve fornecer dados importantes para ambos. E, conforme fica claro na teorética zizekiana, no “engajamento” não existe uma verdade absoluta que a tudo explique e a tudo resuma. Em suma, Zizek novamente na filosofia nega sistemas fechados. Entretanto, este mesmo não cai em um relativismo e propõe um “engajamento” que assuma uma filosofia (ou se preferir, ideologia) e saiba que ela não irá explicar tudo, mas nem por isto deve ser descartada<sup>106</sup>. Na resposta da questão mencionada à necessidade deste respeito da pluralidade é tão importante quanto assumir uma teorética básica.

---

<sup>106</sup> Um exemplo mais fácil é pensarmos porque certas políticas dão certo em uma parte do mundo e em outras, mesmo que copiadas fielmente, nos mínimos detalhes são desastrosas.

Se por um lado o respondente assume a necessidade de responder a ambos os aspectos – o mercado de trabalho – e a educação em si, uma resposta contundente se dá na ênfase da opção ao arranjo local. Não objetivo fazer uma análise pormenorizada, tão presente em obras clássicas, das diferenças e problemáticas entre as pequenas empresas e arranjos locais frente ao grande capitalismo, entretanto destaco que o conhecimento local, na história, era suplantado e/ou ignorado por outros denominados conhecimentos científicos – para ser mais objetivo, basta pensarmos no conhecimento originário, indígena, e o conhecimento do europeu colonizador.

Uma avaliação institucional interna “engajada” não precisa assumir verdades concretas ou dadas – porém, isto não significa, e nem seria possível, assumir uma posição neutra, ela é responsável, pelo contrário, por identificar as potencialidades e limitações e contribuir para um equilíbrio pluralista. E isto por ser complexo, conforme a resposta acima analisada demonstra, é igualmente necessário. Embora possamos assumir tal e qual ideologia, nem por isto vamos eliminar outro pensamento, e nem podemos dar a uma autoavaliação tal responsabilidade. Entretanto, sob o ponto de vista institucional, uma opção “engajada” garante a justiça e de forma muito complexa, via análises e daí sim via filosofia dialética negativa aqui proposta.

Para finalizar estas análises dos dados coletados no IFRS, e para podermos dar um panorama maior na conclusão, utilizo novamente do conceito dialético que provém da Escola de Frankfurt – ou da Teoria Crítica. No último instrumento utilizado, o de número 15 respondido pelo docente A., na questão de número 5 (*A quais interesses, em sua opinião, a Avaliação Institucional responde – Estado, educação, mercado, empresas etc.?*), a resposta é objetiva, entretanto demonstra uma opção simples e direta – contrastando é claro, com os dados analisados no instrumento do professor J.. Eis a resposta: *“A educação em primeiro lugar. Outras questões relacionadas aos professores e estudantes.”*

Se para o respondente em questão, docente, a educação está em primeiro lugar, por outro lado não elimina outras “questões relacionadas”. Não é necessário aqui fazermos uma análise sobre o que o respondente fala por educação (Confessional? Laica? Técnica? Humanista?), mas ter em vista que sua opção, por mais dialética que possamos analisar – seria mesmo a educação acima, e não

equiparada a outras questões? – aponta para um aspecto em primeiro lugar, acima do mercado, de arranjos locais ou que possamos imaginar: a educação.

Uma opção “engajada” justifica, fortalece e garante a justiça de que uma opinião que hierarquize de forma direta (o que não quer dizer que está errado) os aspectos da avaliação institucional seja não apenas levada em conta, mas garantida sob uma análise profunda e ética.

A ideologia está presente na sociedade e interage com ela. Mesmo que não saibamos ou não conseguamos identificar ela está lá presente, e um “lugar” como a autoavaliação é precisamente um centro de debate. Conforme visto, a Teoria Crítica nos fornece meios para analisar estes aspectos, mas é através da dialética negativa que podemos garantir não a eliminação do diferente – esta não é finalidade da avaliação institucional – mas, pelo contrário, se não tivermos uma opção filosófica ampla e “engajada”, corremos o risco de cair em injustiças e enfatizar uma ideologia, ou pior, eliminar uma forma de pensamento diferente – e, quiçá, inovador.

## 6 CONCLUSÃO

No decorrer da história humana a educação sempre obteve um papel de destaque como função social. Não somente quando foi formalmente reconhecida a necessidade de criar e preservar locais de saber – sejam universidades, escolas ou mesmo as academias do mundo antigo – mas também quando o conhecimento, por mais “rudimentar” que possa parecer era passado de geração em geração. O fato é que a educação sempre carregou uma responsabilidade que ia do avanço tecnológico até a perpetuação cultural.

Certo é que a educação não foi (e, infelizmente, não é) ofertada para todos os indivíduos. Entretanto, as nações modernas, em sua maioria, confiaram à educação o papel de formar não apenas sujeitos pensantes, ou mesmo de criar novos pensamentos e novas tecnologias para o sistema produtivo. A educação deveria formar cidadãos. A coisa pública deveria contar com cidadãos e cidadãs conscientes de sua responsabilidade. Não necessariamente este cidadão contaria com o poder do voto – algo conquistado a duras penas, um exemplo disto é o voto feminino – mas deveriam assumir seu papel dentro do moderno Estado. Não se trataria mais de justificar a existência de uma aristocracia e de um Rei como tanto desejava muitos pensadores, mas de aprender a responsabilidade individual ante a coisa pública de maneira mais direta e objetiva possível.

A educação, entretanto, mostrou-se um desafio cada vez maior. E a formação cidadã não cumpria ou cumpria parcialmente seu objetivo – e isto ocorria tanto por causa do ainda alto analfabetismo, da falta de estrutura oferecida, ou mesmo a intensa especialização do saber – ou um conhecimento “bancário” utilizando um termo de Paulo Freire. O resultado foi um depósito de esperanças na educação que abrangia uma realidade complexa tanto para os educadores e educadoras quanto para os educandos e educandas. Por um lado verificava-se a necessidade de um ensino que preparasse para um mundo em rápida transformação e altamente tecnológico – em um nível bem maior do que o período industrial: passamos a um mundo digital – e por outro lado, conforme o conhecimento se especializava os pensadores e pensadoras da educação já apontavam para a necessidade de crítica tanto do que se aprendia, quanto da sociedade. Sociedade esta que por mais digital e tecnológica que seja ainda é marcada por índices ofensivos de desigualdade.

Diante deste contexto, a educação passou a ser analisada, medida e ponderada de todas as formas possíveis. Não se trata mais de avaliar o conhecimento apenas dos discentes, ou mesmo analisar a produção de conhecimento de dada instituição de ensino: trata-se de avaliar todo um sistema de ensino no interior de cada país. E neste sentido foram criados sistemas avaliativos com base nos principais aspectos considerados importantes. É um fenômeno global. Em nosso país – a exemplo de muitos outros na Europa e na América Latina – a construção deste sistema demonstrou uma enorme complexidade. Há duras penas foi concluído que avaliar realidades tão diferentes em um país de proporções continentais como o Brasil é não somente errado, mas produz reducionismos que impedem o aprimoramento da educação. Por este motivo formalizou-se, também com exemplos dos mais diversos países, o processo chamado de autoavaliação: a possibilidade de cada instituição usar seus conhecimentos próprios sobre sua própria realidade e avaliar seu modo de ser.

A autoavaliação embora responda ao sistema nacional de avaliação da educação representa um ponto do processo avaliativo que permite um autoconhecimento muito mais do que uma avaliação por notas ou punitiva. É no processo de autoavaliação que os indivíduos participam diretamente da construção de sua instituição de ensino. E se isto significa uma participação democrática cada vez maior, por outro a dialética do que se espera da educação é ainda mais explícito. Formar cidadãos e cidadãs com conhecimentos de como a sociedade é regida? Formar apenas para o mercado de trabalho? Formar para ambas as partes? Mas como fazer isto em pouco tempo e com investimentos compatíveis? Como garantir que estas opiniões sejam expressas na autoavaliação garantindo a participação e a justiça?

A autoavaliação “herdou” um longo histórico em que a educação acabou tornando-se centro de um debate sobre como a sociedade deveria ser. E sem sombra de dúvida este debate sempre apontava para a justiça. Claro que é natural pensarmos sobre o conceito “justiça” – tal como foi feito ao longo do trabalho – mas é exatamente no questionamento sobre esta teoria que reside à tensão para educação. O fato é que podemos pensar em uma justiça sob um olhar meramente econômico ou mesmo um olhar social. Mas em uma sociedade cada vez mais interligada a discordância é tanto natural quanto necessária ante a pluralidade social. Os extremismos do pensamento tendem a denunciar o diferente por caminhos que passam do denunciamento da manipulação (ou de uma pretensa

manipulação) até um exclusivismo teórico. A autoavaliação, por sua vez, ao tratar de uma realidade composta por intelectuais e intelectuais em formação inevitavelmente não poderá simplesmente optar, ela mesma, por um “lado”.

Por isto a autoavaliação é muito mais complexa do que pode se conceber, pois se ela pode tender a determinada ideologia pela forma que ela avalia, ela deve atender aos indivíduos em seu pensamento particular independente de sua tendência. Em outras palavras, a autoavaliação pode avaliar objetivamente a infraestrutura laboratorial em relação ao mercado, mas nem por isto deve deixar de dar espaço para opiniões acerca da qualidade de vida, meio ambiente, sustentabilidade etc; para utilizarmos como exemplo.

E esta tarefa é difícil e necessita de um grau de embasamento teórico muito alto. Em primeiro lugar nenhum tipo de avaliação é neutro. A ideologia está presente mesmo que não percebamos. E identificar isto é essencial. Na análise dos dados empíricos a metodologia da Teoria Crítica, conforme demonstrado, forneceu ferramentas para analisar a presença da ideologia mesmo que ela não esteja explícita. Em outras palavras, na permanência de certos conceitos que garantem a reprodução do sistema atual é que podemos verificar a forte presença da ideologia. Mas apenas analisar a autoavaliação e identificar seus “reducionismos” embora uma tarefa difícil, ainda assim careceria de uma proposta resolutiva. Por este motivo é que um passo teórico teria de ser dado. E a opção pelo filósofo contemporâneo Slavoj Žižek forneceu a bagagem teórica para garantir uma autoavaliação plural, democrática e justa.

A autoavaliação não pode restringir o pensamento plural para responder a demandas de um sistema, mas não pode, por outro lado, não responder aos anseios do mundo do trabalho – futuro de toda comunidade acadêmica. E para que isto ocorra não basta analisar como uma tendência a responder apenas um lado é presente – conforme foi feito – senão que responder com saídas justas e democráticas. E por este motivo a dialética negativa de Žižek permite uma resposta complexa para um problema complexo: por um lado garante que, após analisarmos tendências ideológicas, possamos garantir que todos os pensamentos possam ser escutados e não apenas um. Em outras palavras, responder apenas ao que o mercado exige. E por outro lado, nem por isto abrir mão das opiniões que tendem sim a apontar com mais rigor apenas aos ditames do sistema capitalista.

Žižek reflete que não podemos oferecer verdades absolutas que tudo explicam e tudo resolvem. Isto permite que possamos sempre elucidar pontos de



vistas diferentes, mas como estes pontos de vista também são incompletos, não abrir mão de nossas perspectivas, em seus termos, “engajar-se”. Na autoavaliação é interessante notar que podemos utilizar-nos da filosofia: conseguimos analisar a presença ideológica por meio da Teoria Crítica, e a partir dela nos “engajar” em uma ampliação da realidade da autoavaliação que garanta visões diversificadas, sem eliminar nenhuma, muito antes, utilizando de cada uma delas. Se precisamos verificar como políticas de extensão, por exemplo, podem responder aos anseios do mercado de trabalho, da mesma forma podemos – e devemos – verificar como a extensão responde às causas ambientais e étnicas, por exemplo.

Retomando o raciocínio, podemos verificar que a autoavaliação é “herdeira” de uma realidade em que a educação deveria formar cidadãos e cidadãs em consonância com a ascensão dos Estados modernos – principalmente aqueles que têm formato básico das democracias ocidentais. Entretanto, não apenas o regime político exigia isto da educação, mas o próprio sistema capitalista financeiro, em uma era digital, exigia um sujeito que respondesse ao mercado<sup>107</sup>. E a tendência – conforme destacado sobre os países da América Latina e Caribe – era de que a educação apresentasse literalmente, resultados de como respondia a estas exigências. Não é exagero apontarmos que o poder econômico é sobressalente, e não apenas pelo provento das instituições senão que pela própria necessidade dos alunos. E isto resulta nas análises feitas sobre os dados empíricos: uma preocupação sobre o mercado de trabalho que por vezes restringe outras preocupações – como foi o dado apresentado sobre o assédio moral no interior das instituições. Como não somente identificar estes aspectos é suficiente, o resultado da pesquisa oferece um caminho: uma filosofia, a dialética negativa de Zizek.

Antes de uma conclusão que aponte para uma saída somente teórica, após uma análise dos principais pontos observados na pesquisa empírica, será apresentado um meio “objetivo” e “prático” para a construção de uma autoavaliação “engajada”.

As análises feitas e mais pormenorizadas nos capítulos anteriores demonstram em primeiro lugar – e aqui, Zizek é quem teoriza sobre o fato - que o Estado, que direciona os rumos e políticas educacionais, não é como supunha Hegel uma manifestação última do “espírito” de uma época, de fato, não se resume a uma

---

<sup>107</sup> Gostaria de destacar que a Teoria Crítica aponta que quando falamos no sistema capitalista, não falamos apenas da produção, senão que da presença da ideologia liberal (atualmente, neoliberal) em todos os aspectos da vida.

luta de classes coesa em que a burguesia toma o poder apenas e tão somente. Na realidade, conforme Zizek, o Estado tem um caráter comunal. Vários interesses disputam espaço e ressaltam determinada ideologia, ou aspecto da ideologia. Por certo que o poder maior recai sobre o maior poder econômico, o que corresponde ao sistema, que tende a se reproduzir.

Isto significa que as políticas educacionais tendem a ser também objeto de disputa. E a avaliação institucional, que engloba a autavaliação, é um ponto fundamental para os interesses no interior da dialética social mencionada. Basta - lembrando a experiência no IFRS – em como se avaliar, por exemplo, cursos sobre agronomia: avaliamos tão somente como nossos discentes irão oferecer qualidade para o grande negócio agrícola, por meio de experiência em bons laboratórios, ou também lembraremos que estes mesmos laboratórios devem oferecer uma formação voltada à sustentabilidade? Questões como esta em um país com uma forte base agrícola como o Brasil não devem passar despercebidas por uma avaliação institucional, e para que esta seja justa devemos elucidar a negação do Real que parte do princípio que não há ideologia ali presente – a nega. A pesquisa aqui elucidada segue o mesmo caminho: análise de dados empíricos via Teoria Crítica, e uma “resposta”, através da dialética de Zizek. Em resumo: um Estado “comunal” reflete em políticas avaliativas com cunho ideologizado, visto sob o ponto de vista da Teoria Crítica, e uma proposta<sup>108</sup> “engajada” pode garantir justiça e liberdade de pensamento.

O estudo tanto dos dados empíricos como os levantamentos feitos no decorrer do trabalho fazem um esforço não apenas para contribuir para o processo de avaliação aqui referido, mas também de um esforço de utilizar a filosofia no que é chamado de “filosofia prática”, literalmente tornar o pensamento em si mesmo uma prática na realidade<sup>109</sup>. E os resultados do trabalho demonstram a validade, mas acima de tudo, a necessidade de pensarmos o processo avaliativo de forma teórica para não incorrer em injustiças.

Como podemos visualizar nas respostas analisadas, os respondentes demonstram opiniões não apenas diferentes, senão que, em alguns casos, contrários umas as outras. E isto, conforme visto, não aparece de forma objetiva, por exemplo, o grande peso que o mercado de trabalho tem sobre a avaliação (avalia-se para algo)

---

<sup>108</sup> Destaco aqui, novamente, que é o fato de conceber que não há verdades absolutas que outras teóricas são plenamente aceitáveis em um debate intelectual.

<sup>109</sup> Destaco o autor de destaque nesta tentativa Otfried Höffe.

fica por diversas vezes “subentendido”, mesmo que não citado explicitamente esta preocupação é presente. Muito antes de julgarmos isto como certo ou errado, é a opinião em si que deve ser observada. A educação, e por consequência a avaliação institucional, não deve sucumbir a responder apenas um “lado” ideológico ou mesmo responder a ideais de forma direta. Este não é o papel da educação. Caso contrário, estudar apenas um conceito, um ponto de vista nada mais é que sucumbir a formas de censura. Isto não significa, por outro lado, considerar a educação e a avaliação “neutras”, e nem sequer abrir mão de um ponto de vista. Mas sim garantir, dentro do processo avaliativo, espaço e voz ativa de todos.

E como este desafio pode ser enfrentado? Como lidar com um “Real” que segundo Zizek nunca é inteiramente concebível, sempre é mais conhecido em sua negatividade – o que ele nega como sendo objetivamente Real? Como sermos justos sem relativizarmos o conceito de justiça? Novamente as análises apontam para esta pluralidade, e uma alternativa é munir toda construção de instrumentos de autoavaliação e os processos próprios de avaliação (como por exemplo, as leis que a regem, a formação teórica das Comissões Próprias de Avaliação, a produção de material bibliográfico) de um profundo saber filosófico, sendo aqui enfatizada a dialética negativa de Slavoj Zizek. A justiça para Zizek é multifacetada, conforme exposto, mas tem de ter um núcleo que não deve ser desrespeitado, senão que aprimorado<sup>110</sup>. Em outras palavras, devemos pensar em uma justiça que respeite direitos básicos dos seres humanos, mas nem por isto devemos nos restringir a poucos direitos por motivos tais como o de não mudar sistemas econômicos vigentes. Na avaliação institucional – e aqui em todo seu conjunto – a justiça se baseia exatamente nisto: precisamos respeitar (e não só isto, ouvir e agir) todas as opiniões, porém se a avaliação não se aprimorar e até mesmo se expandir muitas opiniões não só não serão ouvidas como sequer serão mencionadas neste processo. Ou seja, iremos avaliar coisas como infraestrutura, mas nunca sobre liberdade religiosa para termos uma ideia.

Por outro lado, se no cerne de toda avaliação utilizarmos o conceito de dialética negativa, que neste trabalho foi especificado como o mais indicado para responder aos questionamentos levantados na análise empírica por meio da Teoria Crítica, haverá em primeiro lugar uma compreensão dada pelo próprio Zizek: a

---

<sup>110</sup> Isto porque muitos direitos tidos como centrais são por vezes mal utilizados, por exemplo, produzir conflitos para impor os direitos humanos.

verdade não é algo absoluto e total. Diante disto, todas as opiniões críticas devem ser debatidas e levadas em consideração, porém, sem que com isto caiamos em um relativismo. Pelo contrário, optamos por “engajar” em uma verdade.

Nesta retomada final das análises, embora já mencionado, no caso da entrevista aplicada aos discentes o aspecto “mercado de trabalho” se mostrou sobressalente nas respostas. Isto decorre da necessidade de trabalho em um mundo cada vez mais dinâmico e flexibilizado. Mas se a avaliação apenas responder aos ditames do mercado (ou seja, avaliar apenas o que é bom na formação do aluno para o mercado) correremos o risco de tornar o conhecimento em si cada vez mais restritivo: a pesquisa, extensão a educação perdem muito de suas características. Por que pesquisar inovação tecnológica se precisamos tão somente servir diante de uma tecnologia já dada? Por que pensarmos em sustentabilidade em um mundo que já não tem tempo para barrar o consumo desenfreado? Por que pensarmos em diversidade religiosa em um mundo secular? Os exemplos são muitos. E a resposta deve sempre a mais justa: a que contemple todos os aspectos, e saiba desta necessidade. Uma que não tenha uma verdade absoluta. A dialética negativa de Zizek pode auxiliar neste sentido.

Já no caso dos docentes, o que se sobressai para fins de conclusão é uma grande necessidade de elucidar certa “hierarquização” do mesmo problema mencionado acima. Se por um lado alguns apontam que a educação deva estar em “primeiro lugar”, outros se preocupam de forma mais contundente com o futuro profissional de seus alunos. Ou seja, é inegável uma verdade em ambas as posições. A educação deve ser defendida em sua pluralidade e centralidade, mas o mercado toma uma enorme centralidade na existência dos estudantes – queiramos isto ou não. Novamente a justiça será alcançada apenas se levarmos em consideração a “virtualidade” do Real – ou seja, o real que vemos não é inteiro, é virtual segundo Zizek. É virtual porque não há uma conciliação satisfatória entre estes aspectos (educação e mercado). O mercado, sistema econômico, inerentemente tem maior peso e influência.

A autoavaliação, por ser construída localmente tem de identificar esta tendência e agir de forma que permita o “engajamento” de cada um, ou seja, permitir que seus pontos de vista sejam ouvidos por meio de instrumentos que levem consideração a necessidade de construção por meio de uma fundamentação filosófica sólida: a dialética negativa. Não basta a autoavaliação contemplar somente um conjunto de

tópicos garantidos por lei (leis estas criadas por diversas “bancadas” com influência de determinados setores) senão que analisar criticamente como se avalia e o que se avalia e, ao mesmo tempo, admitir sempre uma incompletude de qualquer verdade, o que garante que todas as opiniões sejam consideradas de forma coerente.

Não se trata por um lado de pensarmos que apenas uma avaliação que garanta bons engenheiros para utilizar um exemplo, é a garantia no mercado de trabalho (aliás, é muito comum ver o contrário, o desemprego em certas categorias) senão que é preciso peritos que tenham uma consciência avaliativa sobre temas diversos a sua formação, mas de sua importância social: meio ambiente e diversidade religiosa por exemplo. A avaliação deve ser justa.

E uma avaliação justa e que permita o “engajamento” deve tratar com um sistema educacional (tanto o nacional quanto o local) que é cada vez mais complexo. Não se restringe mais à sala de aula entre docentes e discentes. Hoje observamos laboratórios que exigem profissionais exclusivos para o funcionamento destes para o aprendizado, a ligação em tempo real nos impôs a necessidade de educadores que trabalhem também fora da sala de aula interagindo com diversas formas de aprendizado – vide a gamificação da educação – logo, os profissionais técnicos administrativos em educação têm, na especificidade de seu trabalho, contribuições que, igualmente, devem ser ouvidos e analisados sob o ponto de vista da dialética negativa de Zizek – a pluralidade da verdade, mas também de um “engajamento”.

Os técnicos administrativos em educação exercem funções específicas e especializadas em uma instituição de ensino marcada pelo pluralismo de cursos. Por este motivo, a natureza de sua contribuição sempre tem por base sua realidade. Há uma grande preocupação com o aspecto ético-político da autoavaliação. Em outras palavras, é uma interposição entre a sua realidade e a realidade fim da instituição: a educação. Há para estes profissionais uma necessidade “natural” de ampliar a autoavaliação para suas realidades, e isto é uma necessidade também ética. Isto decorre tanto de uma possibilidade de que ajam como o sujeito interpassivo (participarem, só para cumprimento de tarefa<sup>111</sup>, sem real comprometimento e quiçá “engajamento”) simplesmente porque não são contemplados em uma avaliação que se resume a responder somente alguns interesses. Novamente, e talvez de maneira mais facilmente concebível, a dialética negativa zizekiana deve garantir a justiça,

---

<sup>111</sup> Aqui gostaria de destacar que este é um fato recorrente, um desafio que é tratado ano após ano pela autoavaliação do IFRS.

levando em consideração seus posicionamentos, e mais ainda, ampliando<sup>112</sup> a autoavaliação para levar em consideração sua complexa contribuição.

Mas esta retomada dos principais pontos de análise e resposta bem como uma proposta de solução (claro, pormenorizada na análise empírica) leva agora última, porém importante parte do trabalho. Se por um lado foram elucidações acerca de como o processo de avaliação institucional ocorreu na América Latina, uma análise de como a qualidade é uma teórica tanto polêmica quanto necessária, de como mercado influencia na avaliação/educação, uma exposição metodológica da utilizada Teoria Crítica, um grande destaque a complexa teoria Zizekiana e por fim, uma análise baseada em entrevistas semiestruturadas; neste momento é preciso apontar não somente a conclusão teórica como foi feito, senão que um “como fazer”.

Como após estas conclusões que passam por uma proposta de filosofia prática que objetive uma autoavaliação justa e plural podemos levar para o interior de nossas instituições de ensino esta autoavaliação aqui apontada? Diante da realidade educacional do país, de seus desafios e complexidades – como o caso próprio dos Institutos Federais – podemos promover uma autoavaliação que permita o “engajamento”? Como trabalhar com os diversos educadores/as e educandos/as uma análise que demonstre as potencialidades que devem ser trabalhadas para promover a justiça no processo avaliativo? Como promover em uma realidade educativa que cobra cada vez mais “dados” e “números” brutos, uma autoavaliação que avalie aspectos que vão além de mensurações numéricas – embora possam muito bem utilizar-se de números?

A resposta é complexa e, como este trabalho não visa terminar com o debate em torno da Avaliação Institucional – e nem seria possível – ela não é esgotada aqui. Entretanto, novamente se utilizando da teoria zizekiana diante das análises feitas algumas sugestões gerais aparecem e é importante finalizarmos com elas.

E primeiro lugar Zizek é um teórico moderno que não aceita “fatalismos” de que nada pode mudar – seja em termos socioeconômicos, seja em termos culturais e ambientais. Sua teoria abre possibilidade de participação dos mais diversos teóricos, mesmo que estas contribuições nos levem ao já mencionado “engajamento”.

---

<sup>112</sup> Esta “ampliação” fica sempre clara quando observamos na análise dos dados empíricos via teoria crítica àquilo que é avaliado, e aquilo que não é avaliado dentro da legislação de SINAES e demonstrado nas respostas fornecidas.

Entretanto outro aspecto da filosofia de Zizek é que aponta para uma possibilidade ativa para formatar uma avaliação cada vez mais justa: o conceito de “duplo-simbólico”.

Este conceito significa que toda nossa visão sobre regras sociais, ou leis formais não são simplesmente recebidas e cumpridas. Por mais que elas permaneçam e se perpetuem na história, as leis tendem a incorrer em um movimento “duplo-simbólico”. Em outras palavras, ao conhecermos uma lei – novamente, neste caso, a legislação sobre a avaliação institucional – não apenas apreendemo-la, senão que a simbolizamos de forma individual (e também com conceitos novos, de novas gerações) e reinterpretamos esta lei. Em um primeiro momento, já que no trabalho a Teoria Crítica foi destaque, pode parecer uma incongruência, posto que a Teoria Crítica observe que nos processos sociais (do cinema a relações sociais) aquilo que permanece para manter o sistema econômico vigente. Entretanto este não é o caso. Tanto a Teoria Crítica, com destaque para Marcuse, quanto o conceito de “duplo-simbólico” não afirmam que os processos são estanques: na realidade eles mudam, mas é no cerne de cada processo que o essencial permanece.

Podemos exemplificar isto pensando em uma lei como a de SINAES, um sistema que pode ser modificado – na verdade, de toda já foi modificado por outras legislações – mas em seu núcleo a manutenção de dado *status quo* e garantido – digamos, para oferecer dados para determinado sistema de ranqueamento. Mas ainda assim o conceito “duplo-simbólico” ainda analisa que há espaço para reinterpretações, para novas ações na realidade – para “engajamento”.

É neste aspecto que nos atemos para evitar conformismos diante do gigantesco contexto que aponta como e qual é a educação que devemos ter, e por consequência o que e como devemos avaliar. Para fins didáticos os apontamentos para a construção prática de um “engajamento” serão separados abaixo. Ressaltando que a experiência do autor da tese tem grande destaque para a construção desta tentativa, e de fato, será levada para a instituição estudada: o IFRS.

- a) A autoavaliação não pode ser vista “separada” da Avaliação Institucional em suas diversas “partes” (interna, externa, índices de curso etc.). A autoavaliação deve ser valorizada em sua particularidade e sua importância, seja por seu grau de construção local, seja por sua possibilidade de avaliar “mais”. Mas não pode ser separada de sua condição de parte integrante da Avaliação Institucional. Isto tenderia a

transformar a autoavaliação apenas em uma resposta sazonal e um acompanhamento que ocorre periodicamente dentro da instituição e em alguns casos com avaliadores externos.

- b) Ainda concordando com a primeira premissa, e talvez este aspecto seja ainda mais importante, a autoavaliação, portanto a Comissão Própria de Autoavaliação deve funcionar e interagir durante todo o período letivo. Uma opção “engajada” é uma opção de difícil construção. Exige estudo teórico, divulgação acessível (sobre a teoria) e uma observação crítica constante sobre a realidade da instituição. A autoavaliação deve “agir” sem interrupções de tempo ao longo do ano para analisar a realidade externa e interna da instituição e formatar seus instrumentos, suas ações, e sua divulgação (seja da teoria que a forma seja do processo de autoavaliação em si). As reuniões devem ser periódicas e estas devem conter não apenas programações gerais, mas trocas teóricas que permitam construir uma autoavaliação justa e participativa. Não se trata de mudar instrumentos anualmente, mas fomentar o debate e a participação de forma crítica e ampla. Por exemplo, utilizarem-se do campo “Observações” para captar respostas das novas realidades que muitas vezes não são diretamente captadas por dada gestão.
- c) A autoavaliação deve sempre buscar aprimoramentos, e, portanto, deve conceituar continuamente o que é qualidade. O conceito de “qualidade” é amplamente debatido e estudado, e ele não deve ser ignorado. Deve-se, ao contrário levar o conceito de qualidade sempre no núcleo do debate, sempre considerando sua pluralidade, porém de forma “engajada” – qualidade é um conceito polêmico, mas nem por isto inválido.
- d) A formação deve possuir um caráter amplo. Isto consiste em fazer formação contínua não especificamente para a Comissão Própria de Avaliação ou mesmo os envolvidos com as outras “partes” da avaliação institucional, a formação deve abranger toda comunidade da instituição. E mais ainda, ela deve observar sua filosofia própria, ser “engajada” para ser justa e realmente democrática – sem anacronismos ou pretensas neutralidades.
- e) A avaliação institucional, em especial a autoavaliação deve ser reconhecida. O grau de importância da autoavaliação deve ser reconhecido dentro e fora



da sala de aula. As disciplinas devem ter consciência de sua importância quanto à valoração do curso, e ao mesmo tempo, a comunidade acadêmica e equipe gestora deve, igualmente valorizar os resultados desta avaliação de forma crítica e efetiva.

- f) Muitos dos autores aqui citados se preocupam com a formação de uma “cultura avaliativa” que consiste de que a avaliação institucional não seja algo sazonal ou punitivo, mas sim seja tratado como ferramenta. Entretanto, é necessário “engajar-se” em um saber que não busca verdades absolutas (de nenhum lado) para garantia de um debate realmente acadêmico e justo.
- g) Cada servidor, no interior da pluralidade das instituições, seja ele advogado/a, docente da área humana, pedagogo/a, engenheiro/a, docente técnico ou qualquer outro tem de sentir-se individualmente parte da avaliação e da busca por qualidade, tal como todo discente.

Estes passos, sempre difíceis e sempre necessitando de revisão teórica com toda certeza não serão construídos efetivamente em um curto período de tempo. Entretanto, são passos importantes que só podem ser trilhados diante do que se demonstrou na pesquisa: há uma influência muito grande da economia que pode (mas não deve) suplantar o conhecimento plural e amplo; através de uma análise de dados baseada na Teoria Crítica é possível verificar esta influência como existente; através de uma teoria filosófica que garanta tanto opção por determinados conceitos e ideias, quanto à existência e o debate das discordâncias pode justificar e auxiliar uma avaliação institucional interna justa e que produza maior qualificação para as instituições.

A educação necessita tanto do controle da sociedade – pois o fundamento ético da pesquisa e do conhecimento deve ser sempre reafirmado – e também de liberdade para produzir conhecimento – sem ideologias tão fechadas em si próprias que descambam em dogmatismos. A avaliação institucional é parte fundamental para que esta abordagem permaneça e se aprimore de forma justa, e para tanto, apenas com estudos aprofundados, que utilizam outras áreas de conhecimento tais como a filosofia pode justificar tal meta de forma fundamentada e aprofundada. Na presente tese a proposta de análise via teoria crítica veio a auxiliar a necessária presença de uma filosofia: a opção pela dialética negativa de Slavoj Žižek. Neste

sentido a continuidade do trabalho se dá não em garantir somente uma ideia, senão que defender a ampla participação e o amplo debate de ideias. Os dados analisados, bem como o aprofundamento teórico da tese reforçam não apenas o que a tese se propõe – justiça na avaliação, “engajamento” que valide a pluralidade, uma análise metodológica que se proponha a aprofundar como a Avaliação Institucional se apresenta em nossos dias – mas apontam um trabalho que deve ser levado a cabo e que não precisa se restringir ao âmbito do IFRS.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ep/arquivos/415.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

ANJOS, Augusto. *Eu e outras poesias*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ARISTÓTELES. *Organon*. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimaraes Editores LTDA, 1985.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BAQUERO, Marcello; GONÇALVES, Maria Augusta; BAQUERO, Rute. Reflexões sobre a pesquisa nas Ciências Humanas. *BarBarói*, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 17-32, mar. 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOLONHA. *Declaração de Bolonha, 1999*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BONFIM, Bárbara. Institutos Federais são destaque em médias do Enem 2017. *CONIF*, Brasília, 05 jul. 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2122-institutos-federais-sao-destaque-em-medias-do-enem-2017?Itemid=609>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm). Acessado em 31 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *The challenge of quality education for all – Education in Brazil – 1990-2000*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/porta/download/264>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. *Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm). Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*. Brasília: MEC/SESU, 1994.

BRASIL. *Medida Provisória no 1.018, de 8 de junho de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/1990-1995/1018.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/1018.htm). Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. *Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas*. Brasília: SGPR, 2014.

CAMARGO, Sílvio César. A recepção da Teoria Crítica no Brasil: 1968-1978. *Revista Digital em Debate*, Florianópolis, v. 7, p. 126-149, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2012n7p126/23250>. Acesso em: 11 jun. 2016.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. *Avaliação Institucional: ações consolidadas na graduação*. São Paulo: Editora Mackenzie, Mackpesquisa, 2008.

CAVALIERI, Adriane (org.). *Avaliando o Desempenho da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

CHAGAS, Angela; JUSTINO, Guilherme. Escolas federais do RS superam as particulares em prova do MEC. *Zero Hora*, Porto Alegre, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/08/escolas-federais-do-rs-superam-as-particulares-em-prova-do-mec-cjlfh1bik058w01n00qwblwvo.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

CORSETTI, Berenice (org.). *Avaliação da educação, gestão democrática e indicadores de qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS*. São Leopoldo: Casa Leiria: 2015.

COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre. Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Lisboa, n. 7, p. 148-161, nov. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Acreditação da educação Superior. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES, 2., 2008, Brasília. Anais [...] Brasília: MEC, 2008. p. 1-28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&Itemid=30192). Acesso em: 04 jul. 2016.*

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). Avaliação Institucional: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86.*

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. *In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (orgs.) Avaliação democrática – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 37-68.*

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.*

DUBAI, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andrea S.M da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELOI, Merilande. *Avaliação Institucional no campo dos Institutos Federais: uma proposta para atendimento da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal Baiano*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FARIA, Ernesto (org.). *Dicionário Escolar Latino Português. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.*

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.*

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.*

HAYEK, Friedrich A. *The Pure Theory of Capital*. Auburn: The Ludwig von Mises Institute, 2009.

FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Nívea. Rede Federal: Há 108 anos formando jovens para o mundo. *CONIF*, Brasília, 22 set. 2017. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1635-rede-federal-ha-108-anos-formando-jovens-para-o-mundo?Itemid=609>. Acesso em: 02 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES FILHO, Francisco. Enfoques avaliativos em revista: concepções de avaliação institucional em questão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: [25reuniao.anped.org.br/posteres/franciscogoncalvesfilhop11.rtf](http://25reuniao.anped.org.br/posteres/franciscogoncalvesfilhop11.rtf). Acesso em: 31 jul. 2018.

GRILLO, Marcelo Gomes Franco. *O direito na filosofia de Slavoj Zizek: perspectivas para o pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 2011.

GUERRA, Miguel Santos. Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. *In: AZEVEDO, Joaquim (org.). Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, 2002. p. 11-31.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Espanha: Taurus Humanidades, 1998. Tomo II.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Espanha: Taurus Humanidades, 1998. Tomo I.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I.

HOUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). IFRS ultrapassa meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). *IFRS Campus Feliz*, Feliz, 04 set. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/feliz/ifrs-ultrapassa-meta-no-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/>. Acesso em: 02 out. 2018.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos (texto integral)*. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KLEIN, Stefan; FERNANDES, Sabrina. Reflexões críticas acerca do Processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire. *Constelaciones* - Revista da Teoría Crítica, Madrid, v. 6, p. 144-166, 2014. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/issue/view/50>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEITE, Denise (org.) *Avaliação e compromisso*. Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

LEITE, Denise. Identidades da universidade brasileira. In: LEITE, Denise (org.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 17-40.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOCKE, John. *Entendimento Humano*. Coordenação da tradução de Eduardo Abranches de Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/18577>. Acesso em: 5 maio 2017.

MARCUSE, Hebert. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização* - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. São Paulo: LTC, 1999.

MARX, Karl. *Grundrisse* - manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos* (texto integral). Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. *O capital*. Tradução de Gesner Morgado. Rio de Janeiro: Mello, 1962.

MELLO, Carlos Henrique Pereira (org.). *Gestão da qualidade*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Robespierre de. *O papel da Filosofia na Teoria Crítica de Herbert Marcuse*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

OXFAM International. Uma economía a servicio del 1%. *Informe de Oxfam*, [s.l.], 18 jan. 2016. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/fil>

e\_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es\_0.pdf. Acesso em: 08 nov. 2016.

PALADINI, Edson Pacheco. *Qualidade total na prática: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. I.

PLEKHANOV, Georgi V. *A concepção materialista da história*. O papel do indivíduo na história. Rio de Janeiro: Vitória Limitada, 1956.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, Denise (org.) *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 79-104.

POLLOCK, Friedrich. State capitalism: its possibilities and limitations. In: ARATO, Andrew; GEBHARDT, Eike. *The essential Frankfurt School Reader*. Nova York: Continuum, 2002. p. 71-94.

RENDUELES, César. En la lucha final. Capitalismo, Violencia ritual e ideología. In: ZIZEK, Slavoj. *Arte, Ideologia y capitalismo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2008. p. 67-88.

RIBEIRO, Vera Masagão (coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-52.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

SALDAÑA, Paulo; TAHAKASHI, Fábio. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 jan. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 02 out. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em: 11 nov. 2016.



SCHUMPETER, Joseph Alois. *Teoria do Desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda., 1997.

SILVA, Juracy Resende. *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SMITH, Adam. *Uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações*. São Paulo: Hemus, 2008.

TIBURI, Marcia. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Fundamentos de um programa de avaliação institucional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

WERLE, Flávia Obino C. (org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

ZIZEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

ZIZEK, Slavoj. *Alguém disse totalitarismo? Cinco intervenções no (mau) uso de uma noção*. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ZIZEK, Slavoj. *As piadas de Zizek: já ouviu aquela sobre Hegel e a negação?* Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

ZIZEK, Slavoj. *Bem vindo ao deserto do Real! Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ZIZEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ZIZEK, Slavoj. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

ZIZEK, Slavoj. *O absoluto frágil ou por que vale a pena lutar pelo legado cristão?* Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ZIZEK, Slavoj. *O ano em que sonhamos perigosamente*. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

ZIZEK, Slavoj. *O Sujeito incômodo: o centro da ontologia política*. Tradução de Luigi Barichello. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ZIZEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZIZEK, Slavoj. *Problema no paraíso: do fim da história ao fim do capitalismo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

ZIZEK, Slavoj. *Sobre a prática e a contradição - Mao Tsé-Tung*. Tradução de José Maurício Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, Slavoj. *Vivendo no fim dos tempos*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.

ZIZEK, Slavoj; GLYN, Daly. *Arriscar o impossível – conversas com Zizek*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2006.