

ISSN 1519-3993

**Revista  
de**

**FEQ**

**Educação  
PUC-Campinas**

---

**n. 25 - Novembro 2008**

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

# Revista de Educação PUC-Campinas

## Revista semestral da PUC-Campinas

### Editora

Graziela Giusti Pachane

### Editora Adjunta

Patrícia Vieira Trópia

### Editora Assistente

Elizabeth Adorno de Araújo

### Comitê Editorial

Graziela Giusti Pachane  
Maria Eugênia Castanho  
Patrícia Vieira Trópia  
Elizabeth Adorno de Araujo  
Luzia Siqueira Vasconcelos  
Newton César Balzan

### Conselho Editorial Nacional

Adriana Varani (PUC-Campinas)  
Doraci Alves Lopes (PUC-Campinas)  
Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)  
Geisa do Socorro Cavalcanti Mendes (PUC-Campinas)  
Helóisa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas)  
Itamar Mendes da Silva (PUC-Campinas)  
Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)  
Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)  
Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha (PUC-Campina)  
Vagner Roberto Bergamo (PUC-Campinas)  
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)  
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)  
José Carlos de Araújo (UFU)  
José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)  
Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)  
Maria Suzana Vasconcelos Jimenez (IMO/UEC)  
Menga Lüdke (PUC-RJ)  
Olinda Maria Nogueira (UNISAL)  
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)  
Vera Candau (PUC-RJ)

### Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)  
Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)  
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)  
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

### Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (PUC-Campinas)

### Normalização

Ana Helena Cizotto Belline

### Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

### Editoração Eletrônica

TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

### Impressão

Gráfica e Editora Flamboyant Ltda.

### Colaborações

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

### Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual - Pessoa Física: R\$30,00

- Institucional: R\$50,00

### Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136

Parque das Universidades - 13086-900

Campinas - SP - Brasil

Fone: 55 (19) 3343-7096

E-mail: [ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)

### Indexação

Revista de Educação PUC-Campinas é indexada na Base de Dados Latindex, e está classificada como Qualis C - Nacional.

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

---

# Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.25 nov. 2008

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

**Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas**

**Permuta:**

**Sistema de Bibliotecas e Informação**

**Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI**

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas - SP - CEP 13086-900

Fone/Fax: (19) 3343-7640

C. Eletrônico: [sbi-spdi@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi-spdi@puc-campinas.edu.br)

**Endereço para correspondência:**

**Revistas CCSA**

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas – SP - CEP 13086-900

Fone: (19) 3343-7096 – Fax: (19) 3343-6785

E-mail: [ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)

<b>Editorial</b> .....	<b>5</b>
<b>Entrevistas</b> .....	<b>7</b>
<b>ARTIGOS / ARTICLES</b>	
Referenciais freireanos para a prática da avaliação <i>Freire's references to the practice of evaluation</i> Ana Maria Saul .....	<b>17</b>
Avaliação da aprendizagem escolar e a Educação Física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias <i>School learning assessment and Physical Education: regulatory process and emancipating possibilities</i> Amparo Villa Cupolillo .....	<b>25</b>
A avaliação como prática de investigação e análise da produção escrita em matemática <i>The assessment as investigation practice and the analysis of written work in mathematics</i> João Ricardo Viola dos Santos, Regina Luzia Corio de Buriasco, Andréia Büttner Ciani .....	<b>35</b>
A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem conseqüente <i>University teaching and the dilemma of pedagogical training for the production of assessment of consequent learning</i> Mara Regina Lemes de Sordi .....	<b>47</b>
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas <i>Learning evaluation in the superior teaching: new speeches and old practicies</i> Cácia Cristina França Rehem & Maria Alice Melo .....	<b>59</b>
"Eu não consigo pensar": o que as provas representam para alunos e professores? <i>"I can't think": what do tests represent for students and teachers?</i> Patrícia Silveira da Costa .....	<b>67</b>
A avaliação no projeto correção de fluxo: sob a ótica dos docentes e estudantes <i>Evaluation in the flow correction project: teacher and student's point of view</i> Valderice Cecilia Limberger Rippel .....	<b>75</b>

A avaliação institucional no ensino superior privado na percepção de professores e coordenadores <i>Institutional evaluation in private superior education in the perception of professors and coordinators</i> Luciana Renata Muzzeti Martinez, Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Maria José Romanato, Fábio Tadeu Reina, Luci Muzzeti, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes .....	87
Avaliação em educação: um estudo sobre as políticas de avaliação institucional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva <i>Evaluation in education: a study on the institutional policies during Fernando Henrique Cardoso's and Luiz Inácio Lula da Silva's terms in office</i> Bruna Tarcília Ferraz .....	99
Provão e Enade em debate no JC E-mail: 2002 a 2006 <i>Provão and Enade under discussion in JC E-mail: 2002 to 2006</i> José Carlos Rothen, Luciano David, Luciana Martins Lopes .....	111
Estado, educação e avaliação externa: relações e conseqüências <i>State, education and external evaluation: relationships and consequences</i> Ana Lúcia Garcia & Iraíde Marques de Freitas Barreiro .....	125
Avaliação educacional de larga escala: o relato de uma experiência pioneira <i>Educational evaluation of wide scale: the story of a pioneering experience</i> Rosimar Serena Siqueira Esquinsani .....	133
Avaliação do ensino superior no contexto da pós-graduação <i>Evaluation of higher education in the context of post-graduation</i> Michele Silva Sacardo & Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi .....	141
Avaliação: reflexão e prática <i>Evaluation: reflection and practice</i> Marta Leardini Gonzaga, Vera Lúcia de Carvalho Machado, Maria Eugênia Castanho .....	151
Herança cultural e trabalho pedagógico familiar: estudo a partir de rendimento escolar elevado <i>Cultural inheritance and family pedagogical work: study starting at the high school production</i> Ricardo José Mezzomo .....	161
Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar <i>Evaluate: a dialogue of affectivity with a web of relations developed in everyday school environment</i> Sandra Maria Nascimento de Mattos .....	173

## EDITORIAL

O número 25 da *Revista de Educação PUC-Campinas* traz uma edição voltada a um tema sempre presente na educação e, na maioria das vezes, gerador de controvérsias: avaliação.

A abrangência e relevância deste tema, bem como o impacto que causa, puderam ser vislumbrados pela quantidade de material recebido para a presente edição, pela variedade de óticas sob as quais foi tratado, bem como pela procedência dos artigos, vindos de diversas regiões do país.

Nossa seção de artigos é iniciada pelas discussões propostas por Ana Maria Saul, docente da PUC-SP, que apresenta uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional, denominada Avaliação Emancipatória, pautada nos pressupostos de Paulo Freire.

Seguindo a linha das reflexões a respeito da avaliação da aprendizagem, Amparo Villa Cupolillo discute os processos regulatórios e as possibilidades emancipatórias da avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física e o texto de João Ricardo Viola dos Santos, Regina Luzia Corio de Buriasco e Andréia Büttner Ciani trata da produção escrita como estratégia de avaliação nas aulas de matemática.

O trabalho de Mara Regina Lemes de Sordi, bem como o de Cácia Cristina França Rehem e Maria Alice Melam buscam, a partir de óticas diferenciadas, analisar o processo de avaliação na educação superior, destacando, respectivamente, a importância da formação pedagógica do docente universitário e a existência de práticas avaliativas conservadoras, apesar de os professores apresentarem um discurso renovador.

Os textos apresentados na seqüência são estudos que enfocam a percepção de professores, alunos e gestores sobre diferentes processos avaliativos. Patrícia Silveira da Costa busca retratar como docentes e estudantes se sentem frente às provas escolares, ressaltando, entre outros aspectos, as relações de poder que se estabelecem por meio desse instrumento de avaliação. Valderice Cecília Limbergel Rippel analisa o sentimento de professores e alunos frente à avaliação realizada no interior do Projeto Correção de Fluxo, desenvolvido no estado do Paraná, e o grupo de autores composto por Luciana Martinez, Maria Beatriz Oliveira, Maria José Romanato, Fábio Reina, Luci Muzzeti e Maria Cristina Fernandes apresentam um estudo de caso sobre o processo de avaliação institucional de uma IES do interior de São Paulo, salientando o modo como é percebida por docentes e coordenadores de cursos.

Temáticas relativas à avaliação externa e políticas de avaliação norteiam as discussões do conjunto de textos que apresentamos a seguir. Bruna Tarcília Ferraz realiza um estudo sobre as políticas de avaliação institucional dos governos FHC e Lula. Já José Carlos Rothen, Luciano David e Luciana Martins Lopes retomam as discussões referentes ao Provão e ao ENADE apresentadas no JC e-mail, uma publicação eletrônica da SBPC, buscando semelhanças e distinções nos textos publicados a respeito da elaboração e aplicação dos dois exames em questão. Ana Lúcia Garcia e Iraíde M. de Freitas Barreiro tratam da constituição de um Estado Avaliador no Brasil, analisam como a educação vem sofrendo as conseqüências da política de cunho neoliberal e finalizam ressaltando a importância do estudo da escola para que seus agentes possam imprimir novos significados aos processos avaliativos.

---

Ainda dentro deste conjunto temático, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani relata a experiência pioneira de avaliação externa em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, que possibilitou a aproximação, de modo prático, da política educacional ao contexto da sala de aula, e Michele Silva Sacardo e Maria Cristina Hayashi, com base nas discussões realizadas pela comunidade acadêmica em relação aos critérios de avaliação da pós-graduação adotados pela CAPES, buscam subsídios para uma política de avaliação que inclua a diversidade do conhecimento produzido, apresentando algumas reflexões sobre os desafios que são postos à pós-graduação e aos próprios pesquisadores a fim de aperfeiçoar os mecanismos de avaliação.

Por fim, compondo um conjunto de textos que nos levam a diferentes reflexões sobre a avaliação e suas múltiplas relações, Marta Leardini Gonzaga, Vera Lúcia de Carvalho Machado e Maria Eugênia Castanho buscam traçar, em seu texto, um histórico do cenário mundial, destacando a influência dos países capitalistas nas políticas educacionais, em especial no que concerne à avaliação de processos e projetos educacionais, e, em seguida, buscam discutir diferentes crenças relativas à avaliação, culminando com a necessidade de definir-se a idéia de currículo. Já Ricardo José Mezzomo, a partir de questionários e entrevistas com pais e estudantes de um colégio particular de Blumenau, busca compreender e identificar estratégias educativas de famílias cujos filhos apresentam alto desempenho escolar, oferecendo subsídios para o debate sobre os valores agregados nessas famílias.

Encerrando este número, contamos com o trabalho de Sandra Maria Nascimento de Mattos, intitulado *Avaliar, um diálogo da afetividade com a rede de relações envolvidas no cotidiano escolar*, que examina a avaliação em seu aspecto afetivo, concluindo que esse é um caminho não somente para o entendimento, para o diálogo profícuo, para desvendar as reais necessidades de uma aprendizagem crítica e reflexiva, como também para o educador assumir compromisso com o ensino e com a aprendizagem.

Abrimos nossas discussões com duas entrevistas, realizadas com os professores Newton César Balzan e José Dias Sobrinho, envolvendo questões atuais que dizem respeito, especialmente, ao controle exercido pelo Estado sobre todos os níveis educacionais por meio de processos de avaliação em larga escala, bem como a temáticas relativas à qualidade da educação.

**Graziela Giusti Pachane**

**Editora**

## ENTREVISTA

### PROF. DR. NEWTON CESAR BALZAN



*Newton Cesar Balzan é, atualmente, Assessor da Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas, é Professor Titular da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Professor Aposentado – Colaborador Voluntário – da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professor da rede pública do Estado de São Paulo durante mais de 20 anos, docente da UNESP, USP, PUC-SP, Universidade Católica do Chile (Campus Villarrica). Tem doutorado em Ciências (Educação) e desenvolveu projeto em nível de pós-doutorado - Visiting Scholar- na Universidade de Boston, USA. É bolsista-pesquisador nível 1-A junto ao CNPq.*

A entrevista a seguir foi concedida por e-mail pelo Prof. Newton Cesar Balzan especialmente para a Revista de Educação PUC-Campinas (REPC).

**Revista de Educação PUC-Campinas (REPC):** Prof. Newton, ao longo de sua trajetória acadêmica, o Senhor demonstrou sempre preocupação com a qualidade dos cursos de graduação. Começo, portanto, com uma questão a respeito da seleção para ingresso ao Ensino Superior. Em seu ponto de vista, a inclusão do conceito do ENEM como parte do processo seletivo de grande parte das instituições de ensino superior, bem como a criação de processos seletivos seqüenciais, como o caso do PAIES, da Universidade Federal de Uberlândia, com provas realizadas pelos estudantes ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, tem garantido melhor seleção dos alunos de graduação?

# Entrevista

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Sim. Tudo aquilo que possa garantir uma maior democratização no processo de seleção para a educação superior é bom e válido. Tomei contato apenas uma vez com as provas do ENEM, há alguns anos. Achei excelentes, muito inteligentes as questões propostas. Se seus autores continuaram com a mesma abordagem e metodologia, considero válida a inclusão do conceito do ENEM como parte do processo seletivo para ingresso na educação superior. No entanto, vamos deixar claro: ENEM, PAIES e outras entidades afins devem primar sempre pela seriedade, pelo nível de excelência.

**REPC:** Prof. Newton, o Senhor foi coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Qualidade da Educação da PUC-Campinas. Em seus estudos, foi possível constatar melhoria da qualidade na educação superior nos últimos anos? Seria possível dizer que a acelerada expansão do sistema de ensino superior no Brasil foi acompanhada de aprimoramento da qualidade?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** No caso da PUC-Campinas penso que o trabalho desenvolvido pelo *Grupo de Pesquisa sobre Qualidade da Educação em nível de Graduação* gerou resultados positivos. É importante destacar o fato de termos percorrido a maior parte dos cursos, apresentando os resultados gerais – PUC como um todo – e os resultados obtidos em relação a cada um dos cursos. Fizemos exposições e promovemos discussões junto aos diretores, coordenadores, professores e estudantes. Merece destaque, também, a publicação em dois números de *Série Acadêmica*, de informações sobre a metodologia utilizada na pesquisa e dos dados coletados a partir de itens abertos e discursivos. De modo geral, no entanto, penso que a qualidade da educação superior piorou muito nos últimos anos, dada a proliferação indiscriminada de instituições particulares por todo o país, onde o que importa é o lucro de seus proprietários e não a qualidade daquilo que é proporcionado aos estudantes. Estes acabam não contando com experiências reais de vida universitária e nem mesmo com a aquisição de uma cultura geral que os diferencie de quem nunca frequentou uma faculdade.

**REPC:** Esse processo de expansão foi acompanhado de crescente controle exercido pelo estado sobre todos os níveis educacionais por meio de processos de avaliação em larga escala, sob alegação de que tais avaliações teriam o mérito de garantir a qualidade da educação. O Senhor considera esta uma alternativa válida e que tem obtido os resultados esperados?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Acho que os critérios utilizados pelo Estado, nesse processo de controle, são frouxos, assim como são frouxos demais os critérios utilizados pelo Conselho Nacional para a concessão de abertura de novas faculdades e cursos. Neste ano, felizmente, foram canceladas as ofertas de vagas em diversos cursos, cujos números de ingressantes beirava o absurdo.

**REPC:** Esperava-se a interação entre os processos de avaliação institucional e as medidas de larga escala? Essa interação tem ocorrido?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Essa interação tem sido pobre na maioria dos casos. Tratando-se de Instituições Públicas, se, por um lado, há tempo e condições de trabalho para que ela ocorra, por outro lado há acomodação do corpo docente – “*cada um na sua*” – ignorando-se a necessidade de reflexão e revisão constante daquilo que se convencionou chamar *Missão da Universidade*, explicitada em seus objetivos gerais, assim como do Projeto Pedagógico de cada curso. No caso das Instituições Particulares, de modo geral, paira sobre o corpo docente uma espécie de espada que tem o significado de demissão a qualquer hora, assim como de redução da carga horária. Não há tempo e nem vontade para se cuidar dessa interação, uma vez que as preocupações mais imediatas e legítimas dos professores são outras e dizem respeito às suas próprias sobrevivências.

**REPC:** O Senhor acompanhou, desde o início, o processo de avaliação institucional da PUC-Campinas, O Sr. poderia comentar um pouco sobre o processo de avaliação institucional realizado pela PUC e sua relação com esse modelo mais amplo?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** O processo desencadeado na PUC-Campinas assemelhava-se mais com o extinto PAIUB – início dos anos 1990 – do que com os processos ora em vigor. O lema *Avaliar para Aprimorar* já indicava tratar-se de um processo que tinha como meta a melhoria do processo ensino e aprendizagem, a ajuda aos diretores e docentes para que pudessem proporcionar mais amplas e ricas experiências de vida universitária aos alunos, melhores condições de infra-estrutura ao corpo docente e discente. Não se pensava em punição, mas sim em apoio, ajuda para se alcançar aquilo que denominávamos *qualidade em nível de excelência*. Em poucas palavras: contamos com respostas fornecidas por 1948 estudantes sob a forma *papel*. Lidamos com cerca de 395 mil repostas fechadas e 24 mil frases escritas por alunos concluintes de graduação. Realizávamos nossas atividades de análises dos resultados e nos dirigíamos aos diferentes cursos na medida em que éramos solicitados por seus coordenadores a apresentar e discutir nossas conclusões. Trabalho extenuante e, ao mesmo tempo, muito gratificante.

**REPC:** No caso específico da pós-graduação, a avaliação realizada pela CAPES tem sido considerada exemplar. De sua experiência, bem como com base nos inúmeros estudos que o Senhor tem realizado a respeito de qualidade da educação, o Senhor considera que o modelo de avaliação da CAPES é indutor de melhoria da qualidade desse nível educacional?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Tenho dúvidas. Penso que o modelo adotado pela CAPES deveria adaptar-se à realidade dos cursos de pós-graduação. A não ser que tenha havido alguma mudança e eu não esteja a par, o modelo que prevalece é o das Ciências Biológicas, não se aplicando integralmente às Ciências Humanas em geral. Trata-se de um modelo muito quantitativo, que nos amarra muito a um determinado período de tempo. Exemplo: se, por um lado, é inadmissível prolongar-se por anos e anos a elaboração de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutorado, por outro lado os prazos estabelecidos, extremamente

rígidos, impedem que uma determinada pesquisa possa atingir um nível de excelência, ficando apenas num nível médio. Sim, deve haver avaliação e a contribuição da CAPES tem sido positiva. No entanto, o processo deve ser melhorado, distanciando-se do modelo americano. Sempre achei que um Florestan Fernandes ou um José Leite Lopes – apenas para me referir a dois grandes nomes de duas diferentes áreas do conhecimento – jamais teriam produzido tudo aquilo que produziram se tivessem que se submeter aos critérios da CAPES. Como conciliar a alta criatividade e genialidade de ambos com o enquadramento rígido proposto por ela?

**REPC:** Como o Senhor vê, então, a CAPES assumindo responsabilidades pela formação dos professores da educação básica?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Claro, teria que se adaptar à realidade, isto é, formação de excelentes professores para a educação básica. Excelentes professores, significando pessoal com elevado nível de cultura geral, além das habilidades necessárias para trabalhar com alunos nas diferentes faixas etárias e originários de diferentes complexos socioculturais. Ora, como conseguir isso considerando que o Estado líder da nação paga um salário de apenas R\$ 1.529,00 para 40 horas semanais de trabalho dos professores da rede pública e chegou, há poucas semanas atrás, ao desprate de dizer que os 10 minutos que separam uma aula da outra deveriam ser dedicados à correção de trabalhos dos alunos e à preparação de aulas? Chegou-se ao extremo de se propor acréscimos nas remunerações de professores universitários que se dedicassem aos cursos de licenciatura. Isso prova a rejeição de nossos estudantes de nível superior em relação ao exercício do magistério em nível básico. Resumindo: o modo de encarar a educação de nossas crianças e adolescentes pelo Governo Central, pelos Governos Estaduais e Municipais é uma verdadeira piada. Não há CAPES, não há *Paulos Freires* capazes de mudar isto que aí está enquanto o professor não for de fato VALORIZADO. Portanto: por longo tempo, ainda, a educação básica em nosso país será de péssima qualidade. Por quê? Porque isso vai de

encontro aos interesses tanto dos velhos coronéis – que felizmente estão morrendo – como da nova geração - *neo-coronéis* - da mesma estirpe, que se forma a olhos vistos. Vejam-se, como exemplos do primeiro caso, Maranhão e Bahia e, do segundo caso, as coligações para a recente eleição de prefeito de Belo Horizonte.

**REPC:** Prof. Newton, estivemos discutindo a avaliação mais no âmbito da qualidade do ensino, de avaliação institucional, porém, antes de terminar, gostaria de fazer uma questão relativa a avaliação educacional. Durante o tempo de realização do Programa de Estágio e Capacitação Docente na Unicamp, que visava oferecer aos doutorandos da universidade formação pedagógica para atuação no ensino superior, o Senhor costumava realizar encontros a respeito de avaliação, sendo esta uma temática que sempre gerava polêmicas. O que o Senhor teria a dizer, hoje, sobre as práticas avaliativas realizadas pelos professores universitários em suas aulas?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Há poucos anos uma professora de Direito, minha orientanda de mestrado, me contou que seus alunos de 3º ano lhe perguntaram, alguns dias antes da prova: *Professora, na sua prova vão cair questões de pegadinhas?* Se fizeram essa pergunta, é porque isso costuma acontecer, por incrível que pareça, nos diferentes cursos e não apenas no Curso de Direito. Ainda se procura constatar o que o aluno não sabe em vez de se procurar saber o que ele terá aprendido. Como eu costumava dizer nas palestras e discussões no *Programa Estágio e Capacitação Docente-Unicamp*, “a avaliação é apenas a ponta de um *iceberg*”. Ela apenas reflete as concepções que os docentes têm sobre seus verdadeiros objetivos - passar e cobrar informações - e não os objetivos que escrevem em seus programas e planos – “despertar a curiosidade...” “... desenvolver o pensamento crítico...” etc. As avaliações que tenho tido oportunidade de presenciar, às vezes beiram ao ridículo. Exemplo: avaliações integradas em que cada professor apresenta duas questões de sua disciplina, que devem ser juntadas às demais questões, formuladas pelos docentes

das outras disciplinas. Onde está a prova integrada? Em outros casos, avalia-se por meio de outros critérios, além de provas. Se isso, por um lado, é bastante válido e necessário, por outro lado, os resultados, de modo geral, além de injustos, são superficiais. Acaba-se atribuindo nota máxima a todos os componentes de um determinado grupo, para um trabalho medíocre, de cuja execução apenas um ou dois alunos de fato teriam trabalhado.

**REPC:** O Sr. gostaria de tecer alguma outra consideração a respeito da temática?

**Prof. Newton Cesar Balzan:** Sim, gostaria de tecer algumas considerações suscitadas pela questão sobre o Programa Estágio Capacitação Docente-Unicamp:

a) Esse Programa foi considerado como excelente, tanto pelos doutorandos que dele participaram, como pelos próprios professores que nele atuaram. Foi extinto.

b) O PAIUB contou com enorme entusiasmo por parte dos professores que dele participaram, sob a coordenação do Prof. Dr. José Dias Sobrinho. A adesão ao Programa era livre, fato que não impediu que, ao final de três anos, contássemos com a participação de mais de cem instituições. Os resultados eram altamente promissores. Foi extinto.

c) Nos anos sessenta do século passado desenvolveu-se no Estado de São Paulo uma experiência que marcou positivamente a vida de professores – mais de 600 – e de alunos – milhares – que deles participaram. Trata-se dos Ginásios Vocacionais, provavelmente o mais bem sucedido Projeto Educacional do século 20. Afirmo isso a partir de projetos com fins semelhantes e com os quais tomei contato em diversos países. Posso citar, como exemplo, um projeto desenvolvido em Harvard, também nos anos 1960. Os vocacionais deram certo e, com ligeiras modificações, poderiam expandir-se por toda a rede pública. Foi extinto. Um lembrete: o de Harvard também foi extinto. Lá, pelo fundamentalismo protestante. Aqui, pela ditadura militar.

d) Em 1987, os candidatos ao ingresso na Unicamp se depararam pela primeira vez com provas de redação cujo peso, na primeira fase, correspondia a 62,5% do total das questões. Afirmava-se então que *quem não soubesse escrever não ingressava na Unicamp, mas que só escrever bem não bastava, pois os conteúdos exigidos na 2ª fase cobravam dos vestibulandos conhecimentos específicos do ensino médio*. Esses exames passaram a ser conhecidos como *Os Novos Vestibulares da Unicamp*. Foram cada vez mais aperfeiçoados, chegando-se a um nível muito alto de integração de conhecimentos. Exemplo: os Vestibulares de dois anos atrás, cujas questões giraram – todas – em torno do bio-diesel/cana de açúcar. *Os Novos Vestibulares da Unicamp* tiveram forte influência no ensino médio de muitas escolas que passaram a atribuir alto valor à leitura, à interpretação de textos, à cultura geral de seus alunos. Agora surgem informações de que ele será extinto em breve. Sim, extinto se de fato for substituído por provas tipo testes de múltiplas escolhas – *as famosas cruzinhas* – que privilegiam a memorização de conteúdos, isto é, a *decoreba*. Por que essa triste regressão, se o modelo circulou por todo o Brasil, se seu formato foi adotado por muitas outras Instituições de Ensino Superior e tem sido uma das *marcas positivas da Unicamp*? Porque o que importa é tornar o processo mais simples e rápido, priorizar a eficiência e a eficácia e, acima de tudo, porque permite cortar custos, enxugar a *máquina*, isto é, reduzir o número de pessoas envolvidas no processo de leituras e correções de milhares de redações e das respostas fornecidas às questões específicas das disciplinas do Ensino Médio. Tudo, absolutamente tudo, dentro e de acordo com a

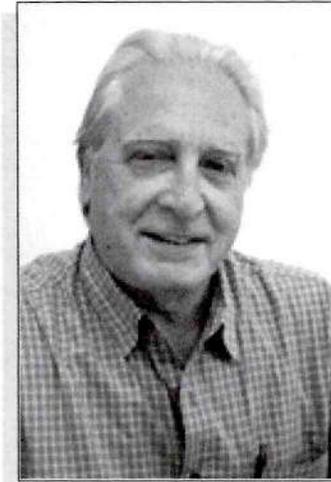
atual onda de neoliberalismo, carro-chefe da cultura e da economia deste início de século.

e) Há 48 anos foi concebido um modelo de Universidade que priorizava cérebros, bibliotecas e laboratórios. A integração de conhecimentos e a interação professor-aluno ficava assegurada desde o primeiro dia do ano letivo. A concepção de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília era uma luz que apontava para o século XXI. Foi extinta antes que a primeira turma se formasse.

f) Em período mais recente, a genialidade de Darcy Ribeiro deu origem aos CIEPS, no Rio de Janeiro. Prédios bonitos, claros, bem ventilados. Professores e alunos em tempo integral. As crianças entravam de manhã, tomavam banho, recebiam o “café da manhã”, assistiam a aulas, almoçavam e, a seguir, tinham atividades ligadas aos esportes, às artes e à literatura. Tomavam banho e tinham a “hora do lanche” no final da tarde, antes de voltarem para suas casas. Haveria, por acaso, outra maneira de salvar as crianças das classes menos favorecidas do Rio, livrando-as das atividades perigosas junto aos motoristas – *vendedores de balas, pedintes, flanelinhas* - e mesmo ilegais – “aviõezinhos”, por exemplo? Creio que não. Mas em lugar de aplausos, houve uma grita geral contra os CIEPS, que contou até mesmo com a participação de profissionais da esquerda. Sob desculpas de *estilo pelego*, afirmava-se que, a partir daí, haveria cisão na classe dos professores, que seria ilegal o fato de os professores dos CIEPS receberem salários maiores que seus colegas das demais escolas *que estariam desempenhando as mesmas funções* e outras afirmações, todas sem fundamentos. Os CIEPS apontavam para uma solução. Foram extintos.

## ENTREVISTA

### PROF. DR. JOSÉ DIAS SOBRINHO



*O Prof. Dr. José Dias Sobrinho é formado em Letras Neolatinas pela Universidade Estadual de Londrina e doutor em Educação pela Unicamp. Realizou estudos em nível de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Aposentado como titular da Unicamp, atualmente é professor da Pós-graduação em Educação da UNISO. Tem atuado como consultor da GUNI/UNESCO e do IESALC/UNESCO. Tem uma longa trajetória no campo da avaliação, tendo contribuído para a elaboração de propostas para avaliação institucional no Ensino Superior como, por exemplo, o PAIUB. É editor da RAIES – Revista de Avaliação Institucional no Ensino Superior.*

A presente entrevista foi concedida por e-mail ao Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, coordenador do Grupo de Pesquisa Estudos em Avaliação da PUC-Campinas, especialmente para este número de nossa revista.

**Revista de Educação PUC-Campinas (REPC):** Prof. José Dias Sobrinho, o senhor concorda com a afirmação de que, em matéria de avaliação, somos herdeiros da tradição norte americana ou acredita que esse momento foi superado e já

conseguimos desenvolver um “campo brasileiro” no que se refere à avaliação?

**Prof. José Dias Sobrinho:** Acredito que, em matéria de avaliação, somos herdeiros das tradições hegemônicas desenvolvidas nos países centrais, especialmente de uma tradição anglo-saxônica. Certamente os Estados Unidos têm uma longa e importante experiência em *assessment* e em acreditação. A literatura refere comissões de acreditação criadas em 1885 (pela sociedade, não pelo estado norte-americano); portanto, as experiências estadunidenses nessa matéria são bastante antigas e consolidadas e servem de referência a vários outros países de todos os continentes. Mas as avaliações e processos de avaliação e acreditação de caráter experimentalista são, atualmente, dominantes em toda parte. Não se pode omitir o papel importantíssimo que os organismos multilaterais (OCDE, Banco Mundial, OMC, UNESCO etc.) desempenham na elaboração dos critérios, dos padrões mínimos e na implementação dos processos de avaliação e de reformas da educação. Além do papel protagônico desses atores multilaterais na elaboração conceitual e

na metodologia, eles também operam na formação de técnicos especializados, no fortalecimento da ideologia e sinalizam os efeitos desejados. Veja-se o exemplo do PISA, prova que a OCDE aplica a estudantes de 15 anos de cerca de 40 países. Aplicada a milhares de jovens e influenciando a educação de muitos países, toda a discussão técnica da prova é feita por apenas vinte ou trinta especialistas. Os professores das escolas, ao menos os brasileiros, não têm a menor idéia dos pressupostos teóricos dessa prova e muito menos do que é necessário fazer para melhorar o desempenho de seus alunos. Porém o modelo de avaliação, ou seja, o mecanismo ideológico que corresponde ao “avaliar é medir mediante prova” fica fortalecido. A tendência mundial, especialmente em tempos de globalização, neoliberalismo e neoconservadorismo, é cada vez mais adotar a linha experimentalista, produtivista, controladora. Apesar de esforços temporária e parcialmente bem sucedidos (PAIUB, SINAES, avaliações institucionais qualitativas e formativas), não se pode falar de um “campo brasileiro” de avaliação. Ao contrário, cada vez mais no Brasil se imitam as práticas avaliativas internacionais, sobretudo as gestadas em países centrais.

**REPC:** Prof. José Dias, qual sua opinião sobre a utilização da avaliação como política de regulação do Estado sobre o Sistema Educacional (Níveis Básico e Superior)?

**Prof. José Dias Sobrinho:** Em primeiro lugar, é preciso dizer que o Estado tem a responsabilidade e a obrigação de criar todas as condições para que todas as pessoas tenham efetivamente uma educação de qualidade, em todos os níveis. Como sucedâneo dessa obrigação, cabe-lhe a responsabilidade da regulação da educação, no sentido de assegurar que a educação cumpra os requisitos da cientificidade e corresponda aos objetivos públicos prioritários da sociedade. Para isso, um dos instrumentos mais importantes é a avaliação. Entretanto a avaliação não pode ser mero instrumento da regulação. Ela não pode identificar-se com a função de controle, medição, e seleção. Essencialmente, a avaliação em educação tem um papel formativo (é até um

truísmo dizer, ainda que necessário insistir, que a avaliação em educação tem um papel educativo). Os processos avaliativos são potencialmente ricos do ponto de vista formativo, desde que participativos, democráticos e dialógicos. Fornecem, ademais, informações que devem ser úteis às reflexões dos sujeitos educativos. A avaliação efetivamente educativa existe essencialmente para melhorar a educação, não para punir e classificar indivíduos, grupos ou instituições.

**REPC:** Prof. José Dias, na área educacional temos visto posicionamentos advogando a complementaridade entre a avaliação em larga escala, de natureza quantitativa e que avalia fundamentalmente resultados, e a avaliação institucional, de natureza qualitativa e que avalia fundamentalmente processos. Poderíamos afirmar que o SINAES, com os rumos que tomou o ENADE, mais direcionado à avaliação de alunos que de curso, e a Avaliação Institucional, direcionada à avaliação interna e qualitativa, seria expressão dessa complementaridade?

**Prof. José Dias Sobrinho:** O fenômeno educativo é bastante complexo. As avaliações da educação devem utilizar vários instrumentos, porém não de modo fragmentário e isolado. Assim, avaliações internas e externas, quantitativas e qualitativas, de processos e de resultados, de estudantes, de instituições, de cursos, de sistemas etc. não devem opor-se, mas, sim, complementar-se, preservando sempre uma visão articulada, de conjunto, e de interatuação, sem jamais perder de vista os fins da educação. O ENADE não faz sentido isoladamente. Ele só pode ser compreendido na dimensão de totalidade do SINAES.

**REPC:** Prof. José Dias, o MEC-INEP tem conferido aos dados do ENADE papel central (70% do valor do Índice) no estabelecimento do IGC (ou CPC) que estabelece “ranqueamento” de IES, apesar da intenção inicial do Enade ser a avaliação de cursos. Assim, é possível considerar que o espírito inicial do ENADE foi desvirtuado e que no atual modelo ele seria inferior ao “Provão”, vez que não avalia a todos os alunos?

**Prof. José Dias Sobrinho:** A avaliação não é uma simples atividade técnica centrada em indicadores, por mais sofisticados e precisos que esses sejam. O ENADE, tal como foi pensado e inicialmente implementado, centra-se numa concepção de avaliação dinâmica: avalia as mudanças que ocorrem na trajetória do estudante. Não se propõe a medir o quanto o aluno demonstra ter sido capaz de reter, e, sim, o que é capaz de fazer, em situações novas, com os conteúdos e experiências com os quais se relacionou ao longo dos estudos. Esse paradigma está sofrendo uma mudança significativa nas últimas práticas do INEP. De avaliação dinâmica, o ENADE torna-se avaliação estática e entra como o principal elemento na elaboração de *rankings*. Ganhou centralidade e uma certa independência no SINAES (que deve ser um sistema de avaliação, não justaposição de instrumentos), quando deveria ter uma importância muito mais reduzida e sempre relativa aos demais instrumentos e processos avaliativos, especialmente a avaliação institucional interna e externa. Além do mais, o ENADE assim praticado reforça a idéia de que os instrumentos e os índices são a própria avaliação. Mais grave ainda, a autonomia acadêmica transfere-se do professor e das instituições para os organismos de avaliação/regulação. A qualidade da educação se reduz ao conceito de qualidade do ensino e essa “qualidade” tem muito menos a ver com a qualidade propriamente dita e muito mais com a qualidade idealizada pelos técnicos da avaliação-regulação.

**REPC:** Professor, há toda uma discussão em torno das escolas eficazes e do “efeito escola” para a “agregação de valor” à cultura do aluno. O senhor acha possível dizer que a discussão em torno do IDD corre o risco de transpor para o âmbito da Educação Superior o tema das escolas eficazes, deixando-nos próximos de pautar a discussão de um “efeito universidade”, por exemplo?

**Prof. José Dias Sobrinho:** A tendência mais claramente observável nas políticas setoriais é a do aumento da eficácia e da eficiência, como conceito central da qualidade em educação.

Disso decorre a importância dos procedimentos quantitativos, estatísticos, isto é, a centralidade da medição de resultados ou produtos, como: aumento nas taxas de matrícula e de titulação de estudantes, diminuição de tempos de estudos, ampliação da infra-estrutura (bibliotecas, computadores) etc. Obviamente, esses aspectos também são importantes, mas a avaliação deve levar em conta, sobretudo e para além disso, os aspectos substantivos da formação (do profissional-cidadão), da responsabilidade social quanto ao desenvolvimento humano sustentável, do fortalecimento da democracia, enfim, das dimensões técnicas, científicas, éticas, estéticas, políticas, individuais, sociais etc. da educação.

**REPC:** Para finalizar, o senhor considera que a criação do Índice Geral de Cursos (IGC ou CPC) pode-se constituir em indutor de melhorias na Educação Superior?

**Prof. José Dias Sobrinho:** Toda avaliação produz efeitos. Em cada caso, é preciso analisar quais são esses efeitos. No caso do IGC (CPC), parece-me que, a continuar no futuro médio, as instituições e os cursos mais sensíveis aos efeitos de exposição pública através de *rankings* tenderão a adaptar e acomodar seus procedimentos pedagógicos, especialmente em práticas de treinamento de alunos, ao exame nacional, para obtenção de mais pontos na competição com outras instituições congêneres, e a incrementar o *marketing* institucional na mídia. Aliás, já circulam na grande mídia as propagandas do tipo “1º lugar em [...], segundo o MEC”. Lamentavelmente, os *rankings* foram oficializados pelo MEC e a competitividade de mercado está sendo erigida como valor central da educação superior. Educação de qualidade substantiva e social requer investimentos em todos os níveis, sólida formação de professores e instrumentos de avaliação que induzam práticas com valor educativo, com relevância científica e social. Os efeitos mais duradouros em educação requerem a adesão e a participação efetiva dos principais agentes das transformações: os professores.

## REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

### *FREIRE'S REFERENCES TO THE PRACTICE OF EVALUATION<sup>1</sup>*

Ana Maria SAUL<sup>2</sup>

#### RESUMO

O texto destaca a importância de buscar a coerência entre a avaliação e a prática docente. Tal compreensão coloca o foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades, no entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar pessoas.

As proposições sobre avaliação, apresentadas no artigo, estão inseridas em uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional, denominada Avaliação Emancipatória (SAUL, 1985). A discussão desse enfoque tem apoio em pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, educador reconhecido mundialmente como a principal referência da educação libertadora no século XX. No final deste artigo são discutidas as implicações da utilização dos referenciais freireanos para a avaliação da aprendizagem e, em especial, condições importantes que precisam ser consideradas quando se quer mudar a prática da avaliação na direção de uma avaliação democrática.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Emancipatória; Paulo Freire.

<sup>1</sup> Versão anterior deste artigo foi publicada em Cappelletti, Isabel Franchi (Org.). *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Articulação universidade escola, 2007, v. 1, p. 27-40.

<sup>2</sup> Doutora pela PUC/SP onde é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Integra a linha de pesquisa Currículo e Avaliação Educacional e coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. E-mail: <anasaul@uol.com.br>.

# Artigos

## ABSTRACT

*The text emphasizes the importance of seeking coherence between the evaluation and teaching practice. This understanding puts the evaluation focus on stories, knowledge, people and intentions, with the understanding that the evaluation stories can produce knowledge and transform people.*

*The propositions on evaluation, presented in the article, are inserted into a critical perspective for the educational evaluation, called emancipatory evaluation (SAUL, 1985). The discussion of this approach has support in assumptions of Paulo Freire's pedagogy, worldwide recognized educator as the main reference for liberating education in the twentieth century.*

*At the end of this article there are discussions on the implications of using Freire's references for the learning evaluation and, particularly important, conditions that must be considered when you want to change the practice of evaluation towards a democratic evaluation.*

**Keywords:** Learning Evaluation, Emancipatory Evaluation, Paulo Freire.

### Primeiras palavras

Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos.

Tem sido comum, ao se tratar da avaliação, dar destaque aos métodos, procedimentos e instrumentos. Esses aspectos são muito importantes e não se pode deixar de considerá-los. No entanto, contrariando essa ênfase, quero partilhar com os leitores, no limite deste texto, as implicações de se considerar a necessária coerência entre a avaliação e a prática docente. Essa compreensão coloca o foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades, com o entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar as pessoas.

As proposições que serão aqui apresentadas constituem uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional, a qual tenho denominado de Avaliação Emancipatória. Na discussão desse enfoque, recorrerei, por vezes, aos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire como a grande referência da educação libertadora.

### Avaliação - um tema relevante e atual

Avaliação é, e será sempre, um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorrem do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. A importância e atualidade do tema "avaliação" podem, também, ser evidenciadas pelo grande número de matérias publicadas em revistas de educação e na grande imprensa. Os resultados das avaliações nacionais e internacionais dos diferentes níveis de ensino têm sido objeto da mídia e, não raras vezes, ocupam a agenda de políticos.

A avaliação também tem tido ampla presença na academia, tornando-se o objeto de pesquisas que figuram em dissertações e teses. Em decorrência, vários livros e artigos têm sido publicados. Essa grande exposição do tema justifica a familiaridade que os educadores têm demonstrado quando se referem à avaliação. Deve-se cuidar, no entanto, para que tal familiaridade não limite o debate, levando à priorização do lado exclusivamente técnico da questão. Tal tratamento tem sido responsável por conclusões ingênuas e equivocadas que chegam a associar, linearmente, a mudança dos instrumentos de avaliação à melhoria da qualidade

da educação, sem a devida especificação do significado da qualidade da educação pretendida e, em consequência, da relação entre educação e avaliação.

### De que avaliação estamos falando?

Essa pergunta se faz necessária, porque não há uma única modalidade de avaliação.

A resposta a essa questão permite lembrar a imagem da avaliação como “um casaco de várias cores”<sup>3</sup>, reconhecendo-se, assim, diferentes modalidades de avaliação: de cursos, programas, projetos, currículos, rendimento escolar ou aprendizagem, sistemas educacionais e políticas públicas.

A avaliação da aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar ou, ainda, avaliação do aluno, tem sido o mais freqüente objeto de interesse para os professores e também para a produção de material. Vale lembrar que essa dimensão, conforme se constata na literatura sobre avaliação educacional, apontada por revisões de diversos autores, foi, até meados de 1950, o foco mais freqüentemente estudado nessa área. Somente a partir de meados de 1950 é que começaram a surgir outros objetos de interesse na área.

Cabe destacar, no entanto, que o campo da avaliação vem consolidando, nas últimas duas décadas, importantes conhecimentos sobre os seus variados e mais recentes focos.

### O que é avaliação?

Experimente conversar com os seus colegas professores sobre as práticas de

avaliação por eles realizadas e procure descobrir quais são os conceitos de avaliação que estão embutidos nessas diferentes práticas.

O fato que quero ressaltar é que diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação.

Vale dizer, portanto, que a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer. A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas.

Paulo Freire<sup>4</sup> expressou em sua prática de educador e, em muitas de suas obras, uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele, existe uma relação que poderíamos dizer “vital” entre a prática docente e a avaliação. Em suas palavras:

O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva. (FREIRE, 1989, p.47).

E acrescenta:

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Maria Amélia Azevedo no artigo Avaliação Educacional: medo e poder!!! (1980)

<sup>4</sup> Paulo Freire (1921-1997) é reconhecidamente um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia, em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como sendo o criador de um “método de alfabetização de adultos”, a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo, no período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio durante 16 anos. A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem, tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento.

a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p.47).

Observe-se, portanto, que pensar e fazer avaliação exige decisão sobre procedimentos que, incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem, adquirem significado quando conseguem corrigir e melhorar a prática educativa.

Lembro-me<sup>5</sup> bem das posições assumidas por Paulo Freire, na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), ocasião em que ele esteve à frente da pasta da Educação. Ao discutir com os educadores, ele insitia na defesa de práticas democráticas de avaliação. Assim, repudiava as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação.

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o "falar a" como caminho do "falar com". (FREIRE, 1997, p.131-132)

Paulo Freire, nesse extrato de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, permite que se observem a íntima relação entre a sua proposta de educação libertadora - que é o coração de sua pedagogia - e as indicações para uma avaliação

a serviço de uma intencionalidade democrática. A referência que Paulo Freire faz à necessidade do diálogo na avaliação, o estímulo ao "falar com", está igualmente em consonância com um dos princípios centrais da educação dialógica freireana

Pelo valor e centralidade do conceito de diálogo na obra freireana, considero importante revisitar esse tema, nas palavras do próprio autor. Em seu livro dialógico com Ira Shor, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), ele assim se manifesta:

[...] penso que deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos humanos (p.122).

E acrescenta:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é

<sup>5</sup> Trabalhei com Paulo Freire, por quase duas décadas, na PUC/SP e na Secretaria Municipal de Educação, como Diretora da Diretoria de Orientação Técnica.

uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. (p. 123)

E mais adiante:

[...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (p. 127).

### Qual é a avaliação que interessa?

As reflexões até aqui expostas indicam ser o momento de trazer essa pergunta-chave para o centro da discussão.

Certamente, pode-se desde logo concluir que não há uma única forma de responder a essa questão. A avaliação que interessa, assumindo-se que ela não é neutra, implica necessariamente uma opção de valor. Essa opção estará em consonância com a opção feita em relação à educação.

A minha opção por uma educação crítico-libertadora encontra, em Paulo Freire, uma pedagogia que nos convoca profundamente para um compromisso com a vida, com a justiça e com a libertação.

### O paradigma da Avaliação Emancipatória

Com a intenção de desenvolver uma prática de avaliação de acordo com um paradigma que incorporasse os princípios da educação libertadora, dediquei-me à construção do paradigma da Avaliação Emancipatória<sup>6</sup>. O novo paradigma foi criado de forma contrastante, isto é, suas características principais - em termos de

“enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador” - foram discutidas à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo. Assegurou-se, assim, a possibilidade de compreender que a geração de um paradigma é um processo cumulativo de produção de conhecimento no contexto da teoria de avaliação educacional.

O paradigma da avaliação emancipatória, tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la. Construído, inicialmente, para a avaliação de programas educacionais, tem-se revelado referencial valioso para outros programas sociais, além dos educacionais, bem como para a avaliação de políticas públicas. A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

A concepção de conscientização, conforme definida por Paulo Freire, constituiu-se em uma idéia geradora fundamental para a construção desse paradigma, pelo entendimento de que o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora.

<sup>6</sup> A literatura educacional registra, pela primeira vez, a denominação “avaliação emancipatória” criada por Ana Maria Saul, em sua tese de doutorado intitulada: *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação* São Paulo, PUC/SP, 1985. A publicação da tese data de 1988.

A conscientização é [...] um teste de realidade. 26, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27).

O suporte epistemológico desta abordagem expressa-se por um processo dialógico que deve ser entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p.93). Todavia esse diálogo a que Freire se refere requer um pensamento crítico e é também capaz de gerar um pensamento crítico. Esse diálogo é, na proposta de Freire, condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação.

O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Não é demais lembrar que a avaliação não é uma prática neutra; ao contrário, é comprometida com valores.

Os pressupostos metodológicos dessa abordagem são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão<sup>7</sup>.

Três momentos caracterizam essa avaliação - a descrição da realidade (o programa que está sendo focalizado), a análise crítica e a criação coletiva - os quais não são estanques; por vezes interpenetram-se, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos de avaliação previstos por esse paradigma, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, de debates, da análise de depoimentos, da observação participante e da análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

É possível dizer que o paradigma da avaliação emancipatória está alinhado com o tipo de avaliação que Daniel Stufflebeam (2001, p. 80)<sup>8</sup> denominou “avaliação centrada no objetivo transformador”, que contempla abordagens de agenda social e de defesa de direitos. Tais abordagens têm intencionalidades de geração de mudança social. As avaliações, nessa perspectiva, comprometem-se com o “direito à informação” para os participantes dos programas que estão sendo avaliados e demais públicos interessados. O acesso à informação é uma condição de partilha de poder e, portanto, uma oportunidade de fortalecimento dos participantes, tanto para a compreensão e julgamento do programa como para a participação na tomada de decisões. Em pesquisas avaliativas conduzidas com essas abordagens, tanto a

<sup>7</sup> Esses princípios, coincidentes com os pressupostos da Pesquisa Participante, são expostos, em 1985, por Ana Maria Saul (2007).

<sup>8</sup> Daniel Stufflebeam publicou, em 2001, um importante estudo que contribui para a construção do “estado do conhecimento” da avaliação, na atualidade. Identificou e analisou vinte e duas diferentes abordagens avaliativas, classificando-as em quatro grandes grupos, de acordo com a natureza temática. Para o delineamento dos padrões de avaliação utilizados nessa meta-avaliação, trabalhou com referendo de comitês formados por dezesseis associações profissionais dos Estados Unidos e demais organizações internacionais.

perspectiva dos participantes como a dos profissionais avaliadores ganha relevo no julgamento dos programas. Dessa forma, proporciona-se o engajamento democrático dos participantes do programa no levantamento e interpretação dos achados das avaliações. Essas são avaliações que utilizam, geralmente, uma orientação qualitativa.

No dizer de Stufflebeam, essas abordagens vêm-se destacando no campo da avaliação de programas, marcadamente apoiadas em princípios democráticos, de equidade e justiça social.

As derivações desse paradigma para a avaliação do processo ensino-aprendizagem podem orientar as práticas dos educadores que fazem a opção por uma educação crítico-emancipadora.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;

- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

### Para mudar a prática da avaliação

Mudar a prática da avaliação das escolas, na direção de uma avaliação crítico-transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática. É ingênuo e equivocado pensar que as iniciativas para a mudança da escola na direção de uma educação democrática possam ser concretizadas por força exclusiva de contundentes e calorosas declarações de intenção, ou ainda, pelo uso de artifícios legais por parte dos dirigentes da educação.

A democratização da escola “não se faz por decreto, da terça para a quarta-feira”, como dizia Paulo Freire, acrescentando que mudar é difícil, mas é possível e urgente. Isso significa que a democratização da escola é uma conquista exigente que requer decisão política e um “que fazer” cotidiano, que se dá numa arena de conflitos onde convivem possibilidades e resistências.

Os estudos sobre a introdução de inovações educacionais na perspectiva democrática têm demonstrado a relevância e a urgência de se dar atenção à formação do educador, como um dos caminhos necessários.

Novamente, Paulo Freire oferece uma referência, com a sua compreensão e prática sobre a formação permanente dos educadores. A formação permanente a que ele se refere implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e está sempre com a perspectiva do “ser mais”. É com essa compreensão que a educação permanente faz sentido.

Educação permanente, portanto, não se destina somente aos jovens escolarizados, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Decorre daí

o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhem as práticas que os professores têm. A partir da prática que eles possuem é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria.

É fundamental observar que não se trata aqui da experiência em si, mas, sobretudo, da reflexão que incide sobre a experiência. De acordo com Paulo Freire (1997, p.43)

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na Secretaria de Educação de São Paulo, o programa de formação permanente dos educadores desenvolveu-se na gestão Paulo Freire, sobretudo, por meio de “grupos de formação”, que consistia em agrupar coletivos de professores para discutirem as suas práticas e descobrirem a teoria nelas existentes para, a partir delas, confrontar as suas teorias e as suas práticas, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática.

Esse pode ser um caminho possível, já experimentado em muitos espaços do Brasil e do mundo, para mudar a prática na perspectiva da educação democrática e, em decorrência, as práticas de avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação educacional: medo e poder!!! *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 1980.

ESTRELA, Albano e NÓVOA Antonio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In Cappelletti, Isabel (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*, 2. ed.. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STUFFLEBEAM, Daniel. Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, n.89. p.7-106. San Francisco, Ca.: Jossey Bass, 2001.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS REGULATÓRIOS E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS**

## ***SCHOOL LEARNING ASSESSMENT AND PHYSICAL EDUCATION: REGULATORY PROCESS AND EMANCIPATING POSSIBILITIES***

**Amparo Villa CUPOLILLO<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

A credibilidade nas medidas decorrentes dos processos avaliativos em diversos níveis educacionais parece ter, nos últimos anos, logrado patamares elevados. Sendo a Educação Física, por razões históricas, uma disciplina que possui certo afrouxamento em seu processo avaliativo, muitos professores reivindicam o direito efetivo de retenção do aluno como forma de atingir um status igual ao das demais disciplinas. O ponto de vista posto, aqui, em discussão, busca refletir sobre uma possível contraposição a essa suposta "desvantagem" da Educação Física, ou seja, sobre a possibilidade de que o afrouxamento da pressão da reprovação possa permitir uma vantagem para a Educação Física, permitindo ao trabalho pedagógico ser encaminhado para uma perspectiva emancipatória e libertadora.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Educação Física, Emancipação.

### **ABSTRACT**

The credibility on choices that come from processes of evaluation in different educational levels seems to have reached good levels in the last years. As Physical Education, for historical reasons, is considered as a discipline that has some flexibility on its process of evaluation, many teachers require the effective right of failing the student as a way to have an equal status in relation to other disciplines. The point of view that is under discussion here searches to think about a possible counterpoint to this supposed "disadvantage" of Physical Education, about the possibility that weakness of pressure on failing may allow an advantage for Physical Education, allowing that the pedagogical work follows a perspective of emancipation and liberty.

**Keywords:** evaluation of learning, Physical Education, emancipation.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, RJ. E-mail: <amparo@ufrj.br>.

## INTRODUÇÃO

“Para que fazer Educação Física se essa matéria não reprova?”. Essa pergunta/afirmação, ouvida cotidianamente nas escolas, incita-nos a diversas reflexões. Num primeiro momento, diante da aparente desvalorização que ela denuncia, o caminho mais fácil a percorrer é o de reivindicar, desesperadamente, a reprovação em Educação Física, buscando atingir um *status* igual ao das demais disciplinas. É desse modo que se comporta uma parcela de professores, acreditando que a reprovação lhes trará benefícios e prestígio, que julgam perdidos em algum lugar da história.

Não resta dúvida de que a cultura escolar constitui-se também pelas relações de poder entre os sujeitos que dela participam, e que a avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental de demarcação desse poder e controle por parte dos professores. Desse ponto de vista, o da imposição, a reprovação efetiva em Educação Física poderia deslocar seu papel no ambiente escolar para o lugar de mais um conteúdo obrigatório, impositivo, sem muito significado, mas com a possibilidade e o poder de decidir sobre a permanência na mesma série, ou a promoção do aluno para a série seguinte. Por outro lado, poderia acarretar problemas, até então pouco vivenciados pelos professores de Educação Física, referentes à angústia diante da decisão entre a aprovação ou a reprovação dos alunos frente aos processos avaliativos.

O ponto de vista posto aqui em discussão busca refletir sobre uma possível contraposição a esta suposta “desvantagem” da Educação Física, ou seja, sobre a possibilidade de que o afrouxamento da pressão da reprovação possa permitir uma vantagem para a Educação Física. Longe de tentar esgotar a questão, trata-se de problematizar o assunto buscando aprofundá-lo. O objetivo é pensar a avaliação em Educação Física frente às teorias e considerações mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, e frente a alguns trabalhos sobre avaliação em Educação Física escolar, articulando suas abordagens de modo a facilitar as argumentações apresentadas.

Num primeiro momento, tentarei expor algumas considerações acerca do papel, inicialmente secundário, da avaliação no processo de aprendizagem, e a centralidade que, na atualidade, esse aspecto do processo educativo adquiriu, esboçando algumas causas e conseqüências. Articulando esta discussão às tendências e abordagens da Educação Física, buscarei nos autores proximidades com as teorias sobre avaliação, apresentando problematizações, que, no limite, são o próprio contraponto das reflexões desenvolvidas. Finalmente, resgatando Foucault, procurarei enfocar, ao tratar da Educação Física escolar, a educação do corpo no processo de escolarização de cunho disciplinarizador e higienista, o que marca profundamente as práticas avaliativas no interior das escolas.

### **Avaliação do processo educativo: de coadjuvante a protagonista**

A credibilidade nas medidas decorrentes dos processos avaliativos em diversos níveis educacionais parece ter, nos últimos anos, logrado patamares elevados, seja por meio das provas e disputas internas das escolas, seja por meio dos grandes exames do tipo vestibular, ENEM, SAEB. Alunos, professores e responsáveis andam reféns das medidas para qualquer tomada de decisão diante do sistema educacional.

Desenrolando essa história, encontramos em Barriga (1993) contribuições importantíssimas para compreendermos os motivos do ingresso dessa prática (avaliação) no processo ensino-aprendizagem. Uma articulação histórica parece inevitável: a vertente hegemônica de cunho empirista/positivista da ciência moderna e o pragmatismo quantitativo dos processos avaliativos baseados na psicologia comportamental e no modelo industrial do início do século. Procedimentos avaliativos tais como os testes, as fichas e escalas propostas por Tyler tiveram forte apelo frente ao modelo de

racionalidade científica calcada na centralidade matemática e quantificável das verdades científicas. A projeção de atitudes desejáveis encontrava-se, assim, no cerne das preocupações dos professores, que elaboravam instrumentos capazes de lhes fornecer provas da aquisição de tais comportamentos, saberes e atitudes.

Estas percepções vão dar origem a diversas proposições de avaliação; dentre elas, a que mais se destacou foi denominada "pedagogia por objetivos". Conforme demonstra Sacristán (1997), essa concepção surgiu nos EUA, no início do século XX, fundamentada no modelo industrial taylorista, com suporte teórico da psicologia comportamental. A visão de eficiência para um desenvolvimento técnico planejado (utilitarista) passou a iluminar as ações da escola. Para isso, fez-se necessário estabelecerem-se metas definidas de alcance comportamental que encaminhassem mão-de-obra eficaz para um determinado mercado de trabalho.

A educação confundiu-se com um "treinamento" de hábitos e atitudes direcionados à formação do trabalhador adaptado ao mundo industrial em expansão. Educar com eficiência passou a significar produzir eficazmente comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades previamente definidos e desejáveis pelo mundo do trabalho industrializado.

Aos professores coube a tarefa de definir e organizar, com competência técnica, os comportamentos a serem atingidos por seus alunos (operacionalização de objetivos); oferecer experiências e conhecimentos adequados para que estes alcançassem os objetivos propostos e, por fim, medir com precisão o alcance dos objetivos (avaliação), por meio dos comportamentos observáveis. A ênfase da avaliação fixou-se na mensuração de comportamentos a partir do previamente esperado pelos objetivos.

A pedagogia por objetivos forneceu e divulgou um modelo pedagógico que retirou do processo ensino-aprendizagem sua complexidade e, portanto, sua riqueza. Adotando um conceito de objetividade e mensuração das ações

humanas, reduziu o comportamento ao meramente observável, não permitindo compreender as demais possibilidades postas pela diversidade característica do humano. Afirmando que, diante de um estímulo, deveria existir uma única resposta correta, retirou a ambigüidade, a complexidade e a diversidade dos comportamentos, ações e pensamentos do ser humano.

Essa perspectiva, além de bastante disseminada nos cursos de formação de professores e em todos os espaços educativos, imprimiu um forte viés simplificador à educação e, especialmente, ao fazer pedagógico do professor. Durante o século XX, pôde-se constatar sua marcante presença nas publicações relacionadas à metodologia, à avaliação, ao planejamento e à didática geral, consolidando um pensamento educacional de caráter pragmático. Atualmente, assistimos a uma reatualização de seus pressupostos, por meio das diversas políticas de avaliação impostas pelos Estados onde o modelo neoliberal predomina.

### **Neoliberalismo, Estado avaliador e movimentos de resistência**

As políticas de avaliação da educação têm ocupado lugar de destaque nos sistemas de ensino de países onde predomina o modelo neoliberal. Afonso (2000) identifica uma necessidade de que se reatualizem as teorias sobre o Estado, para podermos compreender as novas estratégias postas no âmbito das políticas neoliberais. Para esse autor, os Estados neoliberais viveriam uma crise de legitimidade frente à organização contraditória do atual modelo, que lhes imporá, por um lado, a necessidade de se mostrarem mínimos nas políticas de cunho social, e, por outro, de se apresentarem fortes, austeros e grandes nas políticas intervencionistas em favor do capital. Para o autor, as políticas de avaliação tentam responder a essa crise, chamada por ele de crise de legitimidade, buscando motivar

os alunos e a própria sociedade, e deslocando a responsabilidade das conseqüências nefastas da falta de investimento na educação para as instituições e os indivíduos.

O efeito na educação tem sido observado no que se convencionou denominar “Estado avaliador”. Paralelamente ao praticado em outras esferas sociais, o Estado, na área da educação, retira-se enquanto financiador, mas mantém-se como controlador por meio dos processos avaliativos. Com essa estratégia, as políticas educacionais buscam movimentar o setor da educação em dois sentidos: no da legitimação do Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação de qualidade, com conteúdos e objetivos predefinidos e universalizados, e no sentido de uma corrida competitiva entre as Instituições de educação (tanto do setor público quanto do setor privado), promovendo-se uma mercantilização da educação.

Apesar de esta estratégia dirigir-se mais especificamente às avaliações institucionais, as avaliações da aprendizagem acabam sendo fortemente influenciadas, já que para a Instituição atingir um resultado satisfatório deve preparar seus alunos internamente para as disputas.

Afonso aponta para a necessidade de se romper com este modelo por meio da referência ao princípio da comunidade aludido por Boaventura Santos (2002). Para Afonso, a prática da modalidade formativa da avaliação, baseada no princípio da comunidade, pode tornar-se um movimento de resistência por parte dos sujeitos que consolidam a educação escolar.

A avaliação formativa, na perspectiva do autor, é uma modalidade que, sem abandonar o Estado enquanto local estruturador e definidor dos objetivos educacionais, modifica radicalmente a idéia de avaliação fundamentada no outro enquanto objeto do conhecimento, entendendo-a como um processo intersubjetivo. Tal tipo de avaliação busca desequilibrar o pilar da regulação por meio do resgate da solidariedade, da

participação, da reciprocidade, o que culmina no fortalecimento da emancipação. Ao priorizar o princípio da comunidade, busca-se valorizar pressupostos para um novo conhecimento baseado numa nova racionalidade cognitivo-instrumental, com novas inteligibilidades políticas, éticas e estéticas favoráveis à emancipação.

O termo “avaliação formativa” não é de exclusividade do referido autor. Portanto cabe ressaltar que, para ele, essa modalidade só se diferencia das demais de mesmo nome, enquanto tem como horizonte primordial o processo emancipatório. Afonso entende que a escola deve ter na comunidade sua maior referência, tanto em termos de propostas curriculares, quanto em termos de participação e atuação deliberativa e democrática no interior do ambiente escolar. Para ser perspectivada como emancipatória, a avaliação formativa deve necessariamente estar assentada na participação e decisão comunitária, o que requer dos sujeitos um alto grau de esforço no sentido de desenvolverem atitudes democráticas com todos os envolvidos no ambiente escolar.

A comunidade de que fala Afonso tem sua base na perspectiva de Boaventura Santos, que a entende como um princípio de regulação, porém menos contaminado que os demais (Estado e mercado). Nas análises de Santos (2002), o paradigma da modernidade esgotou-se enquanto possibilidade de superação e solução de problemas por ele criados. A emergência de um novo paradigma é, na visão do autor, um movimento que se vem anunciando, mesmo que sob um olhar especulativo, na fala de diversos autores, e possui, igualmente, diversas denominações.

Afonso identifica outros trabalhos que apresentam discussões que se encaminham para o fortalecimento do pilar emancipatório.<sup>2</sup> Concordando com o autor, entendo que movimentos de resistência são ações que acontecem no cotidiano ou no âmbito da política

<sup>2</sup> Afonso (2000: 125) cita Paulo Freire, Henry Giroux e Ana Maria Saul como autores que tiveram contribuições importantes no deslocamento da discussão da avaliação em direção a um processo de emancipação.

educacional, alicerçadas em princípios de emancipação, no dizer de alguns autores, ou de libertação, para outros.

Paulo Freire discorre sobre a temática em vários momentos de sua vasta obra, permitindo uma análise de sua concepção. Sua crítica radical e intransigente a todo o tipo de autoritarismo entre educador e educando já anuncia que o processo avaliativo deve distanciar-se de seu viés punitivo e castrador das diferenças.

Outro aspecto importante levantado por Freire (1982) é o da compreensão do aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem, participe de sua apreensão do conhecimento e, portanto, apto a dialogar acerca de sua própria avaliação com o professor. Da mesma forma, Freire identifica o processo de avaliação como um aspecto da prática pedagógica que acontece no cotidiano escolar e não num único momento determinado para ela. Assim, educador e educando vão construindo-a permanentemente ao longo do processo educativo, numa lógica dialógica e dialética em que o professor, ao avaliar, está, necessariamente, sendo avaliado e vice-versa. Em outro momento, Freire (2001) anuncia que o processo de avaliação escolar, ao utilizar critérios livrescos, promove um processo de exclusão das camadas populares, além de desconsiderar seus saberes como relevantes.

Ana Maria Saul (2001), outra autora citada por Afonso como propulsora de uma concepção teórica sobre avaliação numa perspectiva emancipatória, propõe o que ela denomina "paradigma emancipatório" como possibilidade de rompimento com as concepções autoritárias no campo da avaliação educacional. Saul (2001) construiu o paradigma da avaliação emancipatória, tendo como compromisso indispensável levar as pessoas envolvidas numa ação pedagógica a construir suas próprias atitudes e caminhos, num processo de liberdade e autonomia.

Esteban (2001 e 2003) apresenta outra perspectiva, encaminhando também a discussão rumo a um movimento de resistência. Para a autora, a avaliação da aprendizagem baseada na idéia de objetivos únicos para todos é um caminho

de exclusão de muitos. Entendendo o conhecimento como uma rede de intersubjetividades e, portanto, incontrollável, recheado e enriquecido pela diversidade, considera não existir ponto de chegada comum para os diferentes sujeitos que freqüentam a escola e se relacionam dando vida a esse espaço.

O processo classificatório e seletivo, característico de nossos sistemas avaliativos, é duramente criticado, e entendido como uma forma de hierarquizar comportamentos, atitudes e saberes. O professor, na tarefa de avaliar com objetivo comum, distancia-se de seu aluno; fragmenta-o; confere visibilidade a alguns saberes e oculta outros; mensura o que consegue observar; dificulta o diálogo entre o saber e o não-saber; prejudica, enfim, a riqueza do processo ensino-aprendizagem. Esse professor promove uma falsa afirmação entre conhecimento e ignorância, hierarquizando e punindo o que não considera saber.

Apesar de outros autores apresentarem concepções de avaliação que se colocam em oposição aos processos hegemônicos classificatórios, punitivos e excludentes, este trabalho terá como balizadoras as idéias dos autores descritos. Primeiro porque eles indicam perspectivas com as quais mantenho fortes identificações; além disto, as articulações pretendidas com a área de Educação Física parecem facilitadas com os argumentos por eles defendidos.

### **Avaliação em Educação Física - pressupostos teóricos, critérios e conteúdos**

Registros históricos que tratam da temática da avaliação em Educação Física demonstram haver ligações significativas entre ela e as práticas avaliativas das demais disciplinas escolares. Faria Junior (1986), ao levantar dados da legislação e mapear as obras que serviram de base aos planejamentos dos professores do ensino superior durante o século XX, traz

importantes contribuições às análises, que indicam mais uma conformação acrítica em relação aos pressupostos hegemônicos do que propriamente uma carência de fundamentações teóricas.

A pedagogia por objetivos, desenvolvida por Tyler, aparece como a grande referência da avaliação em Educação Física desde o início do século XX. Porém, como atesta Faria Junior, foi com a assinatura do Decreto n. 69450/71 que o paradigma da pedagogia por objetivos incorporou-se legalmente a um texto sobre Educação Física. Esse decreto, que teve grande influência dos estudos dos fisiologistas, preconizava objetivos para a Educação Física em todos os níveis de ensino, com ênfase na aptidão física, por meio de testes elaborados e divulgados pelo próprio MEC.

Faria Junior (1986, p. 33) indica que o modelo de avaliação curricular desenvolvido por Stoffebeam, que, para Saul (2001), é fortemente relacionado à pedagogia por objetivos, foi difundido na Educação Física brasileira por meio de professores que compareceram ao Congresso da Fédération Internationale d'Education physique em Jyväskylä, na Finlândia, em 1976. Essa influência está diretamente ligada aos acontecimentos da época nas outras áreas. Saul observa que o primeiro documento brasileiro sobre avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo MEC no Brasil recomendava a utilização do modelo de avaliação de Stoffebeam.

Esse modelo de avaliação, surgido na década de 70, caracteriza-se por promover uma forte valorização da objetividade, fidedignidade e matematização dos dados recolhidos dos alunos por meio dos instrumentos de avaliação, que têm como objetivo subsidiar o avaliador na tomada de decisões. Sem atentar para outras dimensões possíveis no desenvolvimento do aluno, esse modelo enfatiza o papel do avaliador e a comparação entre os resultados previstos e os alcançados, invisibilizando quaisquer outras potencialidades que porventura possam estar emergindo.

Objetivando a performance e a aptidão física, a Educação Física brasileira teve sempre no domínio motor sua principal - para não dizer única - referência de trabalho e atuação. Conferindo ênfase aos resultados quantitativos determinados por testes de aptidão física ou de performance técnica dos movimentos corporais, essa parece ter sido, historicamente, a marca da avaliação da aprendizagem nessa disciplina. Até a década de 80, poucas tentativas,<sup>3</sup> geralmente mal sucedidas, foram feitas buscando incorporar outros aspectos do desenvolvimento humano como seus objetivos.

Restrita ao domínio motor, coube à Educação Física difundir um modelo de atuação ancorado em pressupostos tecnicistas de aquisição de desempenho motor, muitas vezes desvinculado das demais ações da escola e do próprio aluno, o que denunciava sua fragilidade frente aos conhecimentos do campo pedagógico e didático. É ainda Faria Junior quem nos revela terem sido as licenciaturas em Educação Física as últimas a introduzirem os conteúdos de Didática e Prática de Ensino em seus currículos, apesar de já haver determinação legal desde 1962 a esse respeito. Segundo o autor, a introdução desses conteúdos nas licenciaturas em Educação Física só ocorreu na década de 70.

Há que se ter em vista que a concepção de corpo divulgada pela Educação Física desde o século XIX, no Brasil, teve fortes vinculações com o movimento higienista e as perspectivas disciplinadoras do militarismo. Tanto o movimento higienista quanto o modelo disciplinar dos militares possuem um viés marcado pelo que Foucault (1979) denomina "micro poderes disciplinarizadores", que conformaram o indivíduo na modernidade. A idéia de universalidade de vontades sociais foi divulgada, principalmente, por meio de um poder material, exercido sobre o corpo num processo de investimento e adequação de hábitos e padrões corporais. Foucault identifica, com muita clareza, a partir do século XVIII, as marcas desse poder na valorização dos

<sup>3</sup> Estas tentativas foram descritas, por todos os autores pesquisados, como avaliações do domínio cognitivo, atentando, em sua maioria, para conhecimentos das regras desportivas, histórico e fundamentos dos esportes e alguns conceitos na área de saúde, higiene e cuidados corporais.

movimentos ginásticos, na exaltação do belo corpo, no incentivo ao desenvolvimento muscular, que conduziram a um investimento obstinado e meticuloso no corpo, principalmente das crianças e dos soldados.

Confirmando os dados apresentados por Faria Junior, Pedro Josuá (1986) apresenta duas perspectivas de avaliação que influenciaram a Educação Física escolar: a pedagogia por objetivos, denominada em seu texto "paradigma agrobotânico", e a avaliação iluminativa ou paradigma sócio-antropológico, afirmando ter sido a primeira a que mais predominou. O autor, ao definir as características de cada um dos modelos, considera ser o segundo o mais indicado para dar conta das diversas possibilidades imprevisíveis do processo ensino-aprendizagem, alertando para comportamentos que extrapolam o engessamento promovido pelos objetivos operacionalizados.

Josuá (1986) caracteriza o paradigma agrobotânico como uma perspectiva de avaliação tradicional ou clássica. Priorizando os dados e as análises estritamente estatísticas, esse paradigma derivou-se da psicologia experimental e da psicométrica. Sua analogia com a agrobotânica dá-se, exatamente, por considerar que, nesse campo do conhecimento, os processos de experimentação e verificação de resultados acontecem por meio de análises estatísticas, similares às que se preconizam nos processos avaliativos tradicionais.

O segundo paradigma citado por Josuá apóia-se na Antropologia Social, na Sociologia e na Psicanálise. Como características principais, o autor cita uma consideração maior da percepção do sujeito avaliado; uma contextualização do *objeto* da avaliação; uma valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos e uma preocupação mais acentuada com o ambiente do que com o produto da avaliação.

Levando-se em conta a data de publicação do texto, é interessante observar que, apesar de não abrir mão da exclusividade motora no ensino da Educação Física e de suas medidas, Josuá apresenta algumas elaborações que sugerem,

inclusive, uma possibilidade de se repensar a redução da reprovação em Educação Física escolar com a mudança de paradigma. Ou seja, suas reflexões apresentam um deslocamento para aspectos qualitativos no processo de avaliação, indicando ser a individualidade um valor quando se tem que tomar atitudes diante dos dados coletados.

Outro importante trabalho sobre avaliação em Educação Física é a Dissertação de Nádia M. P. de Souza, de 1990. Seu texto trata de identificar as tendências da avaliação escolar dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Município de Nova Iguaçu. Corroborando os resultados atestados pelos demais autores, Souza identifica que 72,2% dos professores pesquisados declararam praticar uma avaliação, chamada por ela de clássica, que, segundo as características apresentadas, coaduna-se com o que vimos considerando ser a pedagogia por objetivos.

Em sua pesquisa, Souza observou que a grande maioria dos professores (86%) considerava serem as habilidades desportivas os objetos primordiais da avaliação em Educação Física, atestando uma permanência do conteúdo tecnicista dessa disciplina. Os outros aspectos avaliados diziam respeito a interesse, participação, frequência, pontualidade, relacionamento e conhecimentos de regras. Porém não apresentaram critérios definidos que pudessem elucidar como esses aspectos entrariam na avaliação, demonstrando uma incongruência entre o declarado e o efetivado.

Outro ponto importante da pesquisa foi a análise dos fatores diagnosticados pelos professores como obstaculizadores da prática avaliativa. A maioria identificou nas instalações e recursos, na organização da escola e na falta de estrutura da Educação Física os motivos principais da fragilidade dos processos de avaliação nessa disciplina.

Os três autores, enfim, apresentaram um forte viés regulador nas práticas avaliativas da Educação Física escolar. Seja por meio dos testes de aptidão física ou de performance

humana, o que se pode constatar é que, com ou sem fragilidade teórica, os pressupostos utilizados anunciam relações estreitas com concepções hegemônicas de cunho pragmático.

### **Possibilidades de transformar a regulação em emancipação na avaliação em Educação Física escolar**

Levando-se em conta a discussão de Boaventura Santos sobre os pilares da regulação e da emancipação, e a vinculação histórica dos modelos de avaliação escolar, podemos dizer que esta esteve, hegemonicamente, ligada ao pilar da regulação. Seus modelos relacionados à aquisição de comportamentos e saberes únicos, desconsideraram - e continuam a desconsiderar - percursos diferentes e culturas diversas e ímpares, que se fazem presentes no ambiente escolar. A heterogeneidade, tantas vezes alardeada nas obras pedagógicas, tomada como importante e essencial no processo ensino-aprendizagem, é massacrada na hora da avaliação.

Tendo como resultado a exclusão e o distanciamento entre alunos e professores, a avaliação, junto com tantos outros aspectos, tem reforçado o pilar regulatório da instituição escolar. Classificando, hierarquizando, e conferindo visibilidade apenas a alguns comportamentos e saberes considerados importantes, a escola vem perdendo a oportunidade de se aproximar dos interesses de seus alunos e de compreendê-los, especialmente aqueles provenientes das classes populares. Ao se distanciar, acaba por exigir comportamentos que não condizem com a realidade vivida por eles fora do ambiente escolar. Os diálogos parecem não fazer sentido. Recheados de ambigüidade, professores e alunos dialogam como se falassem línguas diferentes.

Vários são os aspectos que aproximam a escola de um ambiente em que a regulação sobressai. Porém a avaliação, como bem demonstrou Afonso, vem-se impondo como um

dos principais. O poder de definir sobre a retenção ou a promoção, sobre quem sabe e quem não sabe, quem progrediu e quem estagnou, quem é capaz e quem não é, confere à avaliação um caráter de domínio sobre a vida, pelo menos escolar, autorizando a escola, a definir a permanência ou exclusão do aluno.

Em Educação Física, o que se observa é um afrouxamento dos mecanismos de pressão dos processos avaliativos. Esse fato não ocorre simplesmente porque os professores percebem que a avaliação é um mecanismo de poder regulatório da escola, mas por uma desconsideração histórica do conteúdo da Educação Física. Por não ser considerada essencial, por se entender que ela não acrescenta nada de fundamental à vida dos estudantes, sempre esteve à margem das decisões da escola tidas como importantes. Até bem pouco tempo atrás, nem os Conselhos de Classe eram freqüentados obrigatoriamente por esses professores.

Como já dito anteriormente, sob esse ponto de vista, reivindicar a participação nas decisões sobre aprovação e reprovação por meio de mecanismos mais arrojados de avaliação parece ser a saída mais honrosa para a Educação Física. Afinal, ela estaria conquistando o que vem tentando há anos, ou seja, sua afirmação enquanto uma disciplina igual às demais. Porém a desvalorização principal da Educação Física é decorrente de uma visão utilitarista da escola, que só perspectiva uma educação ligada ao mundo do trabalho.

A visão adotada aqui entende que a Educação Física contribuiria muito mais se tomasse outro rumo no ambiente escolar. Se começasse a observar as possíveis vantagens da não reprovação e fizesse um uso diferenciado do processo de avaliação da aprendizagem.

O campo de atuação da Educação Física, diferenciado em relação ao das demais disciplinas, pode oferecer subsídios para uma visão de outras dimensões do desenvolvimento pouco visibilizadas pela escola. A corporeidade, desconsiderada enquanto elemento importante

e essencial do desenvolvimento do ser humano, permite muitas possibilidades de compreensão e aproximação do aluno. O corpo, palco das sensações de prazer, dor, repressão, felicidade, tristeza e muitas outras, torna-se, aparentemente, invisível no ambiente escolar, diante do poder, quase absoluto, exercido pelo domínio cognitivo.

A escola, ao valorizar excessivamente um único aspecto, perde a oportunidade de reconhecer outras dimensões que permitem compreensões mais amplas sobre seus alunos e, conseqüentemente, sobre o ser humano. A dimensão corporal favorece o extravasamento de emoções, sensações, sentimentos e conhecimentos de forma diferenciada, exibindo o mesmo indivíduo em perspectivas às vezes nunca vistas. Isto pode explicar as observações díspares e contraditórias que acontecem nos Conselhos de Classe entre os professores de Educação Física e os das demais disciplinas, e que, na maioria dos casos, são explicadas de forma simplista, sem serem exploradas e usadas em favor do aluno.

Tomando como base a perspectiva foucaultiana, podemos considerar que a escola, por um lado, mantém uma aparência de invisibilidade da dimensão corporal, mas, por outro, exerce um forte poder sobre a materialidade corporal de seus alunos, por meio da conformação de hábitos, que vão desde a disposição das carteiras nas salas de aula até as aulas de Educação Física, em que a dimensão corporal é explicitamente tratada. O cotidiano escolar favorece, por meio de seus rituais, um controle espaço/temporal dos gestos e movimentos de seus sujeitos.

É ainda Foucault (1979), porém, quem nos ajuda a perceber os diversos movimentos contra-hegemônicos que não cessam de emergir diante das investidas do poder. Assim, a escola, ao tentar impor modelos e padrões corporais por meio de seus códigos disciplinares presentes em diversos momentos e ações, vê-se, muitas vezes, diante de reações inesperadas, que podem ser entendidas como reivindicações do próprio corpo contra o poder. Por outro lado, a cada

reação reivindicatória do corpo, efetiva-se uma contra-ofensiva do poder, que, longe de recuar, desloca-se, penetrando de diferentes formas, complexificando e dificultando a percepção de sua presença.

A exploração econômica da erotização é, no dizer de Foucault, a nova face do poder sobre o corpo. Quando se estimula e intensifica uma preocupação cada vez maior com o corpo, ele é utilizado de forma autoritária, determinando um padrão, um modelo do qual todos necessitam se aproximar. O “controle-repressão” é, então, transformado em “controle-estimulação”. Essa discussão parece essencial para a Educação Física, já que a estimulação da dimensão corporal está na base de suas ações cotidianas. Estar atento às diferentes formas de estimulação, reconhecendo em que medida ela se caracteriza enquanto poder, desvelando e desestruturando sua face autoritária e dominadora, torna-se fundamental para uma prática que se deseja libertadora.

Apesar de todos os percalços históricos da Educação Física escolar, apesar de seu atrelamento visceral aos preceitos militares, apesar de sua condição disciplinadora, seletiva, competitiva e eugênica, há que se considerar o esforço contra-hegemônico dispendido por uma parte significativa de seus profissionais, especialmente após a década de 80. Pensar uma possibilidade transformadora da Educação Física escolar tendo como ponto fundamental a avaliação implica pensar nessa parcela de professores que tem, incessantemente, buscado teorizar e praticar uma Educação Física que entende a dimensão corporal como outra forma de apreender e estar no mundo, complexificando a visão de organização, desenvolvimento e aquisição do conhecimento do ser humano.

A partir dos anos 80, muito se produziu em Educação Física escolar. Alguns autores permaneceram em discussões de cunho biologicista na visão de corpo, e se ativeram, principalmente, à Psicomotricidade e à

Aprendizagem Motora<sup>4</sup> como alternativas para a escola. Outros autores<sup>5</sup> buscaram na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia vygotyskiana fundamentos para perspectivar outra concepção de corpo que subsidiasse as ações da Educação Física escolar. Esse segundo grupo de autores dá conta de formulações que caracterizam o corpo a partir de sua construção histórico-cultural, como suporte de símbolos. Sem abandonar sua dimensão biológica, tentam transpô-la, acrescentando aspectos que informam dimensões de caráter antropológico e sociológico, principalmente. Essas formulações modificam os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física na escola, deslocando-os para um trabalho de conhecimento e vivência da chamada cultura corporal.

Essas são algumas expressões de um movimento inaugurado pela Educação Física a partir dos últimos 20 anos. Entendo que e valorização das diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000. BARRIGA, Angel Díaz (org.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

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

\_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Aspecto cognitivo da avaliação da Educação Física. In:

FARIA JUNIOR, A. G. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

FREIRE, Paulo. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JOSUÁ, Pedro Henrique Teixeira. Avaliação em Educação Física: sugestões e questionamentos. In: FARIA JUNIOR, A. G. (org.). *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Nádida Maria Pereira de. *Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar*. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1990.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

<sup>4</sup> Esses autores fazem parte das abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora da Educação Física escolar, que são, entre outros, Go Tani e Vitor da Fonseca.

<sup>5</sup> Esses autores desenvolveram outras duas abordagens da Educação Física escolar, denominadas Sistêmica e Crítico-Superadora, e são, respectivamente, Mauro Betti e Celi Taffarel, Valter Bracht e Lino Castellani, entre outros.

# A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA EM MATEMÁTICA

## *THE ASSESSMENT AS INVESTIGATION PRACTICE AND THE ANALYSIS OF WRITTEN WORK IN MATHEMATICS*

João Ricardo Viola dos SANTOS<sup>1</sup>  
Regina Luzia Corio de BURIASCO<sup>2</sup>  
Andréia Büttner CIANI<sup>3</sup>

### RESUMO

A avaliação como prática de investigação propicia um olhar processual, sistemático e dinâmico sobre a atividade matemática de alunos e professores, e a análise da produção escrita apresenta-se como uma estratégia para sua implementação em sala de aula. O objetivo deste artigo é apresentar alguns trabalhos realizados na temática da Avaliação em Educação Matemática, mostrando as potencialidades da análise da produção escrita para: investigar a atividade matemática de alunos e professores; fornecer subsídios para a formação de professores; oportunizar a análise de erros de alunos e o estudo do papel do contexto nas tarefas de avaliação. Apontamos exemplos para o trabalho em sala de aula, bem como investigações a serem realizadas.

**Palavras-chave:** Avaliação em Educação Matemática; Análise da Produção Escrita; Prática de Investigação.

### ABSTRACT

*The assessment as an investigation practice provides a processing, systematic and dynamic view on students and teachers' mathematical activities, and the analysis of written work may be a strategy for its implantation. The objective of this paper is to show some works on Assessment in Mathematics Education and the potentialities of analysis of written work in order to investigate students and*

---

<sup>1</sup> Doutorando, Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: J.R.V. SANTOS. E-mail: <jr.violasantos@gmail.com>.

<sup>2</sup> Docente, Departamento de Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, PR, Brasil. E-mail: <reginaburiasco@hasner.com.br>.

<sup>3</sup> Doutoranda, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, PR, Brasil. E-mail: <andbciani@gmail.com>.

*teachers' mathematical activities, to provide teachers with elements necessary for Mathematics Teacher Education, to analyze students' errors, and to study the role of the context in assessment problems. We point out examples to work in class and possibilities of other investigations within this theme.*

**Keywords:** *Assessment in Mathematics Education; Analysis of Written Work; Investigation Practice.*

## INTRODUÇÃO

A avaliação em matemática constitui uma prática educativa de extrema complexidade no contexto educacional e tem um papel tanto na regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto na busca de melhoria nos sistemas de ensino. Apesar de pesquisas realizadas, no âmbito da Educação Matemática, (ABRANTES, 1995; CURY, 1995; BURIASCO, 1999) apontarem perspectivas para objetivos, funções e instrumentos de avaliação, essa tarefa apresenta-se como um “pedra no caminho” de professores e alunos. São freqüentes os questionamentos: como elaborar uma questão que permita conhecer o que os alunos mostram saber de um determinado conteúdo? Como elaborar critérios de correção para uma avaliação? Quais instrumentos utilizar? Que tratamento dar aos resultados? O que fazer com os resultados de uma avaliação? E tais questões permanecem, ainda, sem resposta, tanto para professores que já atuam, como para aqueles que estão em processo de formação.

O objetivo deste artigo é discutir trabalhos realizados na temática da avaliação como prática de investigação que utilizam a análise da produção escrita como uma estratégia para sua implementação em Educação Matemática, trazendo contribuições tanto para professores em sala de aula, a fim de oportunizar exemplos que possam utilizar com seus alunos, como também para pesquisadores, apontando alguns temas de futuras investigações. São discutidos trabalhos que apontam potencialidades da análise da produção escrita para investigar: a atividade matemática de alunos e professores; a formação

(inicial e continuada) de professores; a análise de erros; o papel do contexto nas tarefas de avaliação em matemática.

### **Avaliação como prática de investigação e a análise da produção escrita**

As avaliações usualmente realizadas nas escolas reduzem-se, por um lado, apenas a provas escritas aplicadas ao fim de um período para classificar alunos e notificá-los se estão acima ou abaixo de uma média estabelecida. Por outro lado, ela é o *braço autoritário* do professor (BURIASCO, 1999), que a utiliza para instaurar a disciplina e o controle da sala de aula. Falas de professores, como *Se vocês cooperarem a prova vai ser tranqüila, senão... ou Vocês vão ver na prova...* fazem parte do cotidiano das salas de aulas e favorecem a constituição, por parte dos alunos, de uma imagem da avaliação como instrumento de punição que provoca medo, angústia, rejeição. Nesses moldes a avaliação funciona como um filtro de classificação em um processo de exclusão. Segundo Buriasco (2000) a avaliação que tem sido praticada na escola “tem servido apenas para selecionar, classificar, rotular, controlar e, por meio dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno” (p.157). Desviada, assim, de sua função diagnóstica “volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória, que é incentivada no modo de vida de uma sociedade que valoriza a competição” (BURIASCO, 2000, p.157).

De encontro com esse cenário e em uma perspectiva de construir uma sociedade menos injusta e com mais oportunidades, podemos pensar a avaliação como prática de investigação que não tem por objetivo classificar e nem mesmo

excluir, mas interpretar, incluir, regular, mediar os processos de ensino e aprendizagem proporcionando indicativos para o desenvolvimento de capacidades matemáticas dos alunos e para a prática pedagógica dos professores. De acordo com Esteban (2001), há uma

[...] necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com respeito às diferenças, com construções coletivas (p.17).

A avaliação como prática de investigação é uma alternativa para a reconstrução desse processo que tem o “sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar” (ESTEBAN, 2001, p.24); de interpretar e comunicar a alunos e professores seus múltiplos conhecimentos e suas maneiras idiossincráticas de lidar com as situações escolares. Assim, segundo Buriasco e Soares (2008) “a avaliação da aprendizagem matemática deve ser vista como um processo de investigação, uma atividade compartilhada por professores e alunos, de caráter sistemático, dinâmico e contínuo” (p.110).

Uma estratégia a serviço de conhecer as maneiras como os alunos e professores lidam com questões abertas de matemática; oportunizar atividades para a formação (inicial e continuada) de professores; analisar os erros dos alunos; investigar o papel do contexto das tarefas de avaliação, é a análise da produção escrita. Ao encontro da avaliação como prática de investigação, esse tipo de análise tem possibilitado conhecer as estratégias que os alunos elaboram, os procedimentos que utilizam, os modos de interpretação que fazem do enunciado, as características dos problemas que constroem a partir da sua interpretação do enunciado original,

ao resolverem uma questão (VIOLA dos SANTOS, 2007).

Por meio da análise da produção escrita de alunos, os professores podem sair de uma cultura do certo/errado, intimamente ligada à exclusão e à competição, para uma cultura da multiplicidade das maneiras de lidar com os conhecimentos, que está ligada à solidariedade e à cooperação, pois, por meio dessa prática, eles podem buscar conhecer os alunos em sua complexidade e heterogeneidade, respeitando suas vivências e idiossincrasias, na perspectiva de ampliar os *modos de produzir significados* em detrimento de legitimar e substituir um determinado modo em relação a outro. Segundo Buriasco e Soares (2008)

[...] ao incentivar o professor a registrar, comparar e analisar a produção de seus alunos, no dia a dia da sala de aula, tem-se como perspectiva valorizar o diálogo sobre as investigações que tanto ele quanto seus alunos fazem a respeito do conhecimento matemático, durante o processo de aprender e ensinar matemática na escola (p.111).

Por conseguinte, além de a análise da produção escrita apresentar-se como uma estratégia para implementação da avaliação como prática de investigação, ela se mostra como um caminho para conhecer múltiplos aspectos da atividade matemática dos alunos, e, também, como uma possibilidade para capacitar o professor e re-orientar sua prática pedagógica.

### **Análise da produção escrita e alunos**

A análise da produção escrita enquanto estratégia para conhecer aspectos da atividade matemática de alunos é muito utilizada em trabalhos que se instauram na problemática da avaliação. Podemos tomar como exemplo os trabalhos de Nagy-Silva (2005), Dalto (2007), Viola dos Santos (2007) realizados pelo grupo

GEPEMA<sup>4</sup> sobre a produção de alunos do Ensino Fundamental relativos às 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e à 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio. Neles, uma grande dificuldade apresentada pelos alunos na resolução das questões é relativa à interpretação que fazem do enunciado. Eles dominam, com algumas restrições, os algoritmos e procedimentos matemáticos que utilizam em suas resoluções, porém a adoção de palavras-chave como estratégia para a compreensão do enunciado e o estabelecimento de poucas conexões entre as informações contidas em cada uma das frases das questões parece levar a interpretações diferentes das consideradas corretas.

Esses estudos mostram que alunos da 4<sup>a</sup> série dominam os algoritmos convencionais da multiplicação e da divisão simples naquilo que se pode ver da questão (NAGY-SILVA, 2005) e que grande parte dos alunos de 4<sup>a</sup> série sabem efetuar as quatro operações, assim como alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio (VIOLA DOS SANTOS, 2007).

Dalto (2007), estudando a produção escrita de alunos da 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, contida na resolução de uma mesma questão, constatou que em “[...] 87,6% das produções escritas dos estudantes há execução de um procedimento capaz de solucionar a Questão” (p. 79). Investigando a produção escrita desses alunos elaborou seis enunciados de possíveis problemas, diferentes daquele apresentado na questão proposta, inferindo que eram os que os alunos construíram e resolveram corretamente. Isso pode representar o alcance da análise da produção escrita no que diz respeito a entendimentos mais próximos do processo de resolução de problemas dos alunos.

No trabalho de Viola dos Santos (2007), que estudou a produção escrita de alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, temos que, em sua grande maioria, a produção forneceu indícios de que os alunos interpretam o enunciado da questão linearmente

e elaboram suas estratégias de acordo com essa interpretação, conectando passo a passo alguns procedimentos, e apresentam ao final uma resposta. Eles mostram ter algum domínio, com pouquíssimas exceções, dos procedimentos matemáticos que aprenderam na escola, porém fazem interpretações diferentes das consideradas corretas para o enunciado da questão. Com isso, tomam problemas diferentes a partir do enunciado da questão dada e estes, sim, eles resolvem de uma maneira considerada correta. A análise da produção desses alunos nos possibilitou olhar para o conhecimento produzido por eles de uma outra maneira, não mais do ponto de vista da falta, o que os remeteria a fracassados, mas permitiu caracterizá-los a partir de suas produções, partindo do que eles têm, o que viabiliza a construção de novos conhecimentos.

Esses, entre outros estudos, têm oportunizado vários indicativos do modo como os alunos lidam com questões abertas e de que maneira os alunos interpretam o enunciado da questão, a quais informações dão destaque e como se estrutura esse processo.

### **Análise da produção escrita e professores**

Em relação à análise da produção escrita de professores e à estratégia de investigar trabalhos escritos de alunos como mote para a formação de professores, há trabalhos que apontam como os professores (em atuação e em formação) lidam com questões abertas de matemática (PEREGO, 2005; SEGURA, 2005); como também trabalhos que apontam mudanças de suas posturas em relação às maneiras de interagir e intervir na aprendizagem de alunos (CRESPO, 2000; SMITH, HILLEN; HEFFERBAN, 2000; KAZEMI; FRANK, 2004).

A investigação de Perego (2005), que analisou a produção escrita de alunos de um curso de Licenciatura em Matemática e realizou algumas entrevistas, aponta que as dificuldades

<sup>4</sup>Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação - Universidade Estadual de Londrina.

dos alunos não estão nos algoritmos e procedimentos, mas sim na interpretação dos enunciados das questões. Podemos ressaltar também que essa é a grande dificuldade de alunos da Educação Básica, como mostram os trabalhos de Dalto (2007) e Viola dos Santos (2007).

Ainda em Perego (2005), durante uma entrevista com um aluno que respondeu a uma questão incorretamente, ela nota que uma de suas dificuldades está na transcrição do problema para uma linguagem matemática. Parece que durante a formação deles, na escola básica, aprenderam os algoritmos e procedimentos que caracterizam, em geral, as aulas de matemática, mas que os conhecimentos de como resolver problemas utilizando a matemática foram poucos. Perego (2005) reforça esse indicativo afirmando que "o aluno [durante a entrevista] reforça nossa idéia dizendo que quando não tem 'historinhas', ou seja, quando são exercícios em que as informações estão explícitas, ele resolve sem dificuldades" (p. 51). Essa autora afirma que a maioria dos alunos participantes do estudo lida bem com os algoritmos envolvidos nas estratégias escolhidas; utiliza estratégias do tipo escolar, e que seus erros são provenientes de interpretação equivocada dos enunciados.

Segura (2005) estudou a produção escrita de professores da Educação Básica com as mesmas questões de Perego (2005) e chega a algumas considerações parecidas, dentre as quais a que os professores participantes do estudo utilizam informações do enunciado do problema de maneira equivocada e que têm dificuldades na interpretação de informações oferecidas pelo problema. Parece que tanto para os alunos quanto para os professores as dificuldades não estão em saber procedimentos e algoritmos matemáticos, mas sim em resolver situações que exigem uma aplicação desses mesmos procedimentos e algoritmos.

Em outros trabalhos que utilizam a análise da produção escrita como mote para a formação de professores, temos o de Crespo (2000), que, em suas pesquisas com futuros professores, mostra que a análise da produção escrita propicia

olhares mais minuciosos sobre a atividade matemática dos alunos, saindo da visão dicotômica, certo e errado, para buscar o processo de construção de sua resolução, iniciando pela interpretação que fizeram do enunciado, passando pela elaboração de estratégia, utilização de procedimentos e chegando à apresentação de uma resposta.

Segundo Smith, Hillen e Hefferban (2000), a análise da produção escrita dos alunos pode ser utilizada para ajudar os professores a terem um entendimento dos modos como os estudantes estão pensando e representando a matemática. Esses autores assinalam que

[...] se os professores forem capazes de interpretar e entender os modos que os estudantes pensam e representam a matemática, eles podem utilizar estratégias de ensino sobre esses entendimentos, como também, ajudar os alunos a fazer conexões entre suas representações idiossincráticas e aquelas mais convencionais (p. 65, nossa tradução).

De acordo com Kazemi e Franke (2004), quando professores, em grupo, examinam trabalhos escritos dos alunos, tendo por foco o modo como lidam com as questões, passam a prestar mais atenção nos detalhes peculiares ao seu modo de pensar e também a desenvolver possíveis maneiras de agir nas aulas, decorrendo esse desenvolvimento do conhecimento da atividade matemática dos alunos. Segundo essas autoras "[...] a análise da produção escrita é um mediador para aprendizagens dos professores" (p.204) e "[...] mais que um conhecimento detalhado sobre a atividade matemática dos alunos, possibilita um desenvolvimento da identidade profissional dos professores" (p.206).

Além de a análise da produção escrita apresentar-se como uma estratégia para conhecer a atividade matemática de professores, essa forma de análise também poderia fazer parte do conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem da Matemática na formação dos

professores, visto não somente seu caráter de oportunizar entender os modos idiossincráticos de os alunos lidarem com as questões de matemática, como também a característica de possibilitar a elaboração de formas de ensino alternativas mais condizentes com esses modos de os alunos lidarem com a Matemática.

### **Análise de erros e as maneiras de lidar**

Em meio aos trabalhos de avaliação em matemática, muitos são aqueles que tratam de análise de erros de alunos e professores. Há tempos tem-se chamado a atenção para o papel constitutivo que os erros desempenham no processo de aprendizagem, para a ajuda que podem dar aos professores na compreensão da atividade matemática dos alunos. Acreditamos que isso seja possível ao tomá-los como produto de experiências prévias, como poderosa ferramenta para diagnosticar dificuldades de aprendizagem. A análise de erros segue na direção dos trabalhos de avaliação como prática de investigação, e a análise da produção escrita oferece possibilidades para tais investigações (BURIASCO, 2000; CURY, 2004).

Borasi (1996) apresenta a idéia de trabalhar os erros dos alunos como *trampolins* para a aprendizagem. Nos trabalhos dessa autora, a problemática da análise de erros é discutida, apresentando-se exemplos de como trabalhá-los para discutir a natureza da matemática, como oportunidade para os alunos elaborarem conjecturas e construírem conceitos matemáticos. Segundo Borasi (1996), a estratégia de se trabalhar com os erros está sob

[...] a crença que se utilizados apropriadamente no ensino de matemática, podem propiciar valiosas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Essa estratégia de ensino serve para alunos de todos os níveis engajarem seus estudos com erros matemáticos específicos, para não apenas guiá-los no desejo de corrigi-

los, mas também no sentido de identificar e ocupar-se com explorações, que esses erros podem motivar (p. 277, nossa tradução).

Os trabalhos dessa autora vão além de apenas identificar os erros e trabalhá-los com os alunos na sua remediação, como proposto, por exemplo, nos trabalhos de Radatz (1979, 1980). Ela propõe que eles sejam trabalhados como estratégias de ensino para outros conteúdos, assim como desencadeadores de discussões.

Cury (2004) afirma que, para pensar em perspectivas atuais para análise de erros, devemos introduzir aos poucos outras idéias e tipos de planejamento que devem ir ao encontro das necessidades de alunos e professores. Assim, apresenta as premissas básicas para essa mudança:

a) respeitar o aluno, devolvendo a ele a análise feita e discutindo os resultados, com objetivo de explorar suas próprias potencialidades; b) planejar as estratégias para trabalhar com conteúdos em que há maior incidência de erros, propondo questões que envolvam interesse dos alunos; c) aproveitar os recursos disponíveis (jogos, material concreto, computadores) para retomar os conteúdos de várias formas, explorando habilidades de formular hipóteses, testá-las e discuti-las; d) para cada questão proposta ou tarefa solicitada, fazer uma análise crítica dos erros que surgem, com o grupo de alunos, para aproveitar todas as oportunidades de fazê-los pensar sobre seus próprios pensamentos (p. 8).

No entanto, na escola o erro, ainda hoje, é visto como algo que deve ser escondido ou rapidamente apagado, pois, na maioria das vezes, remete o seu produtor a um fracasso. Segundo Perego e Buriasco (2006) “[...] o erro que se caracteriza por uma ação/produto diversa do

modelo, não é visto como uma tentativa de solução, um saber em construção, mas como a expressão de um não saber” (p. 47). Para essa idéia sobre os erros, temos a perspectiva da redução do processo de ensino a apenas transmissão. Assim, valorizamos o *correto* e desconsideramos o *errado* na dinâmica que o professor mostra e diz como faz, constituindo-se como detentor do saber matemático, enquanto o aluno escuta e copia, constituindo-se como um mero reproduzidor.

De encontro a essa perspectiva, caracterizamos os erros como uma fonte de informação sobre a atividade matemática dos alunos que o professor deve buscar conhecer, entender investigando e distinguindo sua natureza (PEREGO e BURIASCO, 2006). Como afirma Buriasco (1999) “[...] é tarefa do professor fazer com que o erro, aos poucos se torne observável pelo aluno para que este torne consciência daquele” (p. 75).

Viola dos Santos (2007) faz uma crítica aos trabalhos que tratam de análises de erros, mostrando que, em grande parte, por se utilizarem do conceito de erro, acabam por continuar a caracterizar os alunos pela falta e não pelo que eles têm ou mostram saber. Nesse sentido, propõe o abandono da idéia de erros para adotar a idéia de maneiras de lidar que se caracteriza pelas

[...] maneiras pelas quais os alunos interpretam o enunciado de uma questão, elaboram estratégias e utilizam procedimentos para resolvê-la, por meio de processos sistemáticos, tanto sintáticos como semânticos, que eles próprios constroem (VIOLA DOS SANTOS, 2007, p. 22).

Ao tomar as maneiras de lidar dos alunos no lugar de “erros”, esse autor aponta não apenas para uma mudança metodológica, mas para a valorização dos modos particulares de os alunos construir seus conhecimentos, buscando legitimá-los não como certos ou errados, mas como diferentes, possibilitando com isso

interpretar e valorizar todas as atividades matemáticas dos alunos (VIOLA DOS SANTOS, 2007).

Cada aluno tem seu modo idiossincrático de lidar com o conhecimento matemático. Esses modos devem ser tomados como ponto de partida para construir um espaço de negociação e legitimação dos significados produzidos, no qual o professor possa interagir e intervir.

As análises de erros e as maneiras de lidar vão ao encontro da avaliação como prática de investigação e oferecem subsídios para um quadro teórico sobre a atividade matemática dos alunos, propiciando um leque de repertórios e estratégias para o professor construir suas práticas pedagógicas, sempre considerando os modos idiossincráticos de os alunos produzirem significados. A análise da produção escrita é uma estratégia a serviço disso.

### **O papel do contexto nas tarefas de avaliação**

Outro aspecto da atividade matemática dos alunos, propício de ser investigado por meio da produção escrita, é o papel do contexto das tarefas de avaliação no desempenho dos alunos. Como uma tarefa elaborada em contexto estritamente matemático - ou em um fantasioso, ou em um da vida “prática” dos alunos; ou em um com uma roupagem dessa vida “prática” -, pode influenciar o desempenho dos alunos? Em que medida os contextos dessas tarefas oportunizam acessibilidade para os alunos interpretarem o enunciado, elaborarem estratégias, utilizarem procedimentos e apresentarem uma resposta? Estas são questões que norteiam trabalhos (HEUVEL-PANHUIZEN, 2005; KASTBERG, S.; D’AMBROSIO B., 2004; KASTBERG, S. *et al.*, 2005; VIOLA DOS SANTOS, 2007; SANTOS 2008; CELESTE, 2008) que tratam dessa temática relacionada à avaliação como prática de investigação e que também oferecem *olhares* para a atividade matemática dos alunos.

A preocupação com os contextos dos problemas no ensino e na aprendizagem de

Matemática é uma preocupação que já aparece em Freudenthal (1991) e permeia grande parte de sua obra. Ele defende que o contexto dos problemas não só pode exercer uma influência direta na resolução, como também na aprendizagem de Matemática. Classifica os contextos dos problemas em matematicamente ricos ou pobres, considera que os contextos devem possibilitar situações matematizáveis aos alunos, para que possam aprender Matemática, pois a Matemática surge da matematização da realidade. Dessa forma, um contexto é tanto mais rico quanto mais possibilidades de matematização ele propicia ao aluno que se depara com ele. "Contextos são definidos como domínios da realidade revelada do ponto de vista do aluno e organizáveis pela matematização (p. 75)".

Em alguns casos, tarefas que se apresentam com algum contexto propiciam um maior índice de acerto, dos alunos, do que as tarefas *desprovidas de contexto*. Heuvel-Panhuizen (2005), aplicando um problema desprovido de contexto a 26 alunos, que, no nosso país, seriam das primeiras séries do Ensino Fundamental, obteve um índice de acerto de apenas 4%, enquanto uma versão contextualizada do mesmo problema resultou em 46% de acerto.

O trabalho de Kastberg e D'Ambrosio (2004) indica que os contextos podem representar um papel intermediário, no sentido de privilegiar um domínio de conhecimentos (Matemática, História, Geografia) em relação a outro ou de estabelecer relações entre eles. As autoras desse trabalho, analisando alguns itens considerados "contextualmente ricos" apontam que, em alguns casos, os alunos privilegiam o domínio de conhecimento matemático em relação ao de história em uma questão que envolve esses dois domínios. Em outros casos, eles negociam

algumas construções de diferentes domínios do conhecimento, havendo neles evidências de tentativas de integração entre os domínios. Isso pode indicar que o contexto do problema que envolve diferentes áreas de conhecimento parece exercer influências e entaves nos processos de resolução dos alunos.

Em trabalhos recentes (SANTOS, 2008; CELESTE, 2008) mostram que, em alguns casos, o contexto da escola é privilegiado e influencia os alunos na resolução de uma tarefa. Investigando a produção escrita de alunos do Ensino Médio em questões não rotineiras, Santos (2008) assinala que 4 dos 17 alunos que resolveram a questão Prova de Ciências<sup>5</sup> (que trata da média aritmética), "relacionaram o contexto em que a questão é apresentada com o modo pelo qual são efetuadas suas próprias médias nas disciplinas ao final de um ano letivo (p. 105)". Esses alunos segundo Santos (2008)

[...] interpretaram que Marli obteve 60 pontos em cada uma das quatro primeiras provas e, ainda, que para obter a média de Marli após as cinco provas bastava efetuar a adição das notas obtidas nas cinco provas (p.42).

Resultados similares aparecem no estudo de Celeste (2008), que investigou a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental com essa mesma questão. De acordo com essa autora

[...] por meio da produção escrita desses alunos, vimos a possibilidade de eles tomarem como média o total de pontos obtidos nas cinco provas. Em entrevista, o aluno E057C nos disse que, para ele, "média e soma de pontos significam a mesma coisa" (p.36).

<sup>5</sup> Na escola de Marli, o professor de Ciências aplica provas que valem 100 pontos. Marli obteve uma média de 60 pontos nas primeiras quatro provas de ciências. Na quinta prova, ela conseguiu 80 pontos. Qual a média da Marli em Ciências após as cinco provas?

Esses dois trabalhos de Santos (2008) e Celeste (2008) chamam a atenção para a influência do contexto pessoal (do estudante) na compreensão do contexto da tarefa.

Assim, parecem existir diferentes influências que os contextos das tarefas exercem no processo de resolução dos alunos, o que indica que esses aspectos devem ser levados em conta tanto na elaboração de questões quanto na apresentação de resultados do desempenho dos alunos. O contexto da tarefa e suas relações com o contexto dos alunos é uma variável de extrema relevância nas avaliações da aprendizagem, bem como nas avaliações de rendimento.

### Algumas considerações

Visto o apresentado, consideramos que a análise da produção escrita tomada como estratégia para a implementação da avaliação ou como prática de investigação oportuniza, em muitos aspectos, investigar como alunos e professores lidam com questões discursivas de matemática, os erros e suas maneiras de lidar, o papel que o contexto das tarefas de avaliação exerce no desempenho dos alunos. Assim, nós, professores, podemos utilizar essa estratégia para conhecer aspectos da atividade matemática dos alunos, bem como para nosso cotidiano processo de capacitação em relação a nossa prática pedagógica.

Grande parte dos alunos, e mesmo professores, apresentam dificuldades na interpretação do enunciado da questão, construindo, com isso, muitas vezes, outra questão e para esta elaboram estratégias e apresentam respostas. Uma atividade a ser realizada, por professores, em relação a essa dificuldade, é possibilitar que seus alunos analisem produções escritas deles mesmos ou de outros alunos, que elaborem e resolvam questões diferentes das propostas nos enunciados. Outra consistiria em discussões em que eles levantem hipóteses e argumentem

sobre os motivos pelos quais um determinado aluno resolveu a questão daquela maneira. Assim, os alunos podem explicitar diferenças entre alguns possíveis modos de interpretar uma questão e, junto com os professores, legitimar uma maneira considerada correta. Essa estratégia pode ser utilizada discutindo possíveis interpretações para tarefas matemáticas, bem como quais dessas tarefas podem ser elaboradas para um determinado tipo de resolução apresentada.

Em relação à análise de erros ou às maneiras de lidar com eles, os professores podem propor que os alunos discutam estratégias para remediar os *erros* a partir de algumas produções escritas. Além disso, como proposto por Borasi (1996), eles podem conjecturar outros modos de pensar certos algoritmos e procedimentos, tentando com isso discutir aspectos de como se processa a matemática escolar.

Essas, entre outras estratégias, podem ser utilizadas por professores nos trabalhos com alunos, explorando as potencialidades da análise da produção escrita, a qual se apresenta como um caminho para implementação da avaliação enquanto prática de investigação, na medida em que o professor foca mais seus objetivos na formação do aluno e menos na sua certificação.

Entretanto ainda são muitas as questões a serem respondidas. Em relação à atividade matemática dos alunos e professores, são necessárias mais investigações. Questões tais como: como se caracteriza o processo de interpretação de um enunciado de uma questão? Quais estruturas lingüísticas e matemáticas, que compõem um enunciado, favorecem o desempenho dos alunos? Em que medida os diversos contextos que circunscrevem a vida dos alunos exercem influências ao resolverem tarefas matemáticas?

A avaliação é uma das práticas educativas presentes na sala de aula e, apesar de não ser possível pensar em mudanças na educação sem pensar em mudanças na avaliação, não podemos nos esquecer como colocam Buriasco e Soares (2008):

[...] mudança efetiva na avaliação em sala de aula representa mudança na concepção do processo de ensino e aprendizagem, do papel do professor e do aluno, de como o professor lida com conteúdos que ensina, de como compreende a maneira como os alunos lidarem com esses mesmos conteúdos (p.113).

Este trabalho apresenta alguns indicativos para essas mudanças no que diz respeito à Avaliação em Educação Matemática, na esperança de que elas sejam indicativos de mudanças nas práticas pedagógicas também.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. *Avaliação e educação matemática*. (Série Reflexões em Educação Matemática). Rio de Janeiro: MEM/USU GEPEM, 1995.
- BORASI, R. *Reconceiving mathematics instruction: a focus on errors*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- BURIASCO, Regina L. C. De. *Avaliação em Matemática: um estudo das respostas de alunos e professores*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Algumas Considerações sobre Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo. n. 22. p. 155-178, jul-dez 2000.
- BURIASCO, R. L. C.; SOARES, M. T. C. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, W. (Org). *Avaliação em Matemática*. São Paulo: Papirus, 2008.
- CELESTE, Letícia Barcaro. *A produção escrita de alunos do Ensino Fundamental em questões de Matemática do PISA*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- CRESPO, Sandra. Seeing more than right and wrong answers: prospective teachers' interpretations of students' mathematical work. Netherlands: *Journal of mathematics teacher education*. v. 3, n.2, p. 155-181, 2000.
- CURY, H. N. *As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos*. 1995. Tese. (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- \_\_\_\_\_. Análise de erros em Educação Matemática. *Veritati*, Salvador, v. 3, n. 4, jun. 2004.
- DALTO, J. O. Produção escrita em Matemática: análise interpretativa da questão discursiva de Matemática comum à 8ª série do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio da AVA/2002. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- KASTBERG, S., D'AMBROSIO, B. The role of contextually-rich items in assessment student learning. In: 10th International Congress of Mathematics Education, Copenhagen-Denmark. *Proceedings of 10th International Congress of Mathematics Education*, 2004. v. 1 p. 1-17.
- KASTEBERG, S. et alii. Context Matters in assessing student's mathematical power. *For the Learning of Mathematics*, v. 25, n. 2 July, 2005.
- ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREUDENTAL, H. *Revisiting mathematics education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1991.

HEUVEL-PANHUIZEN, M. V. D. The role of context in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*; v. 25, n 2, July 2005.

KAZEMI, ELHAM, AND MEGAN L. FRANKE. Teacher learning in mathematics: using student work to promote collective inquiry. *Journal of mathematics teacher education*; Netherlands, n.7, p. 203-235, 2004.

NAGY-SILVA, Márcia C. *Do observável ao oculto: um estudo da produção escrita de alunos da 4ª série em questões de matemática*. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PEREGO, Sibéle Cristina. *Questões abertas de matemática: um estudo de registros escritos*. 2005. 103 f. Londrina. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PEREGO, S; BURIASCO, Regina L. C. de. Registros Escritos em Matemática: que informações podem fornecer na avaliação. *Educação matemática em revista*. São Paulo, n.18-19; p. 46-56, 2006.

RADATZ, Hendrik. Error Analyses in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*. Reston. v.10, n.2, p. 163-172. May 1979.

\_\_\_\_\_. Hendrik. Students' Errors in the Mathematics Learning Process: a Survey.

*For the Learning of Mathematics*. Edmonton. v.1, n.1, p. 16 -20, July 1980.

SANTOS, Edilaine Regina dos. *Estudo da produção escrita de estudantes do Ensino Médio em questões discursivas não rotineiras de matemática*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SEGURA, R. de O. *Estudo da produção escrita de professores em questões discursivas de matemática*. 2005. 176 f. Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

SMITH, Margaret S., AMY F. Hillen and HEFFERNAN, Cristina. Student-constructed representations: vehicles for helping teachers understand students' mathematical thinking. In: *Algebra across the grades: Part II [2000 Yearbook of the Pennsylvania Council of teachers of mathematics]*. (Ed.) M. K. HEID, Margaret S. SMITH, and G. W. BLUME, p. 65-70. University Park, PA: Pennsylvania Council of Teachers of Mathematics, 2000.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. *O que alunos da Escola Básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática*. 2007. 108 f. Londrina. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2007.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DILEMA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRODUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONSEQÜENTE

## UNIVERSITY TEACHING AND THE DILEMMA OF PEDAGOGICAL TRAINING FOR THE PRODUCTION OF ASSESSMENT OF CONSEQUENT LEARNING

Mara Regina Lemes de SORDI<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto discute a complexidade da avaliação da aprendizagem, tomando como referência o território da docência universitária, os interesses econômicos e políticos que o afetam, e introduz a reflexão sobre a necessidade de uma formação docente diferenciada que articule a avaliação à totalidade do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Trabalho Pedagógico; Avaliação; Ensino Superior; Docência Universitária.

### ABSTRACT

*The text discusses the complexity of the assessment of learning when taking as a reference the territory of university teaching, the economic and political interests that affect it and introducing the reflection about the need of a differentiated teacher training that articulates assessment with the totality of pedagogical work.*

**Keywords:** *Pedagogical Work; Assessment; Higher Education; University Teaching.*

### Aproximações necessárias

O desafio da formação universitária diferenciada cresce numa razão diretamente proporcional aos grandes dilemas sociais que caracterizam a sociedade contemporânea. Quanto mais os avanços tecnológicos são

tomados como signos do progresso e promessa de uma vida melhor, mais se observa o crescimento de sentimentos de desencanto e insegurança em relação ao futuro da humanidade.

Que surpresas nos aguardam nesta empreitada rumo a um futuro que parece passar ao largo de nosso poder de interferência? Muitas

<sup>1</sup> Docente, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. E-mail: <maradesordi@uol.com.br>.

são as denúncias sobre a disfuncionalidade desse progresso que tem custado muito aos homens, posto que é um progresso assentado na política das coisas, do ter em detrimento do ser. Parece-nos que isso reclama por uma tomada de posição dos educadores e, nesse sentido, cresce o compromisso social que se espera dos cursos de graduação, o que convoca o professor universitário a novas missões ampliando seu leque de preocupação para além da dimensão técnico-pedagógica. Examinemos com algum rigor essa questão.

Acreditamos que não seja impertinente assumir que nossa sociedade está doente. Bauman (2001, p.29) nos adverte que

[...] diagnosticar uma doença não é o mesmo que curá-la – esta regra vale tanto para os diagnósticos sociológicos como os médicos [...] Está doente uma sociedade que deixa de se questionar e nem poderia ser diferente - considerando que quer saiba ou não – a sociedade é autônoma e portanto suas instituições são feitas por humanos e podem ser desfeitas por humanos e que a suspensão do auto questionamento impede a consciência da autonomia , ao mesmo tempo em que promove a ilusão da heteronomia com as conseqüências fatalistas inevitáveis .

Sendo assim, nossa preocupação com os problemas de “saúde” da docência universitária em tempos tão taciturnos, depende da pronta decisão de desocultação dos sinais de sua doença, captando suas raízes, em um esforço de enxergar, para bem tratar, as evidências nem sempre tão claras, mas, nem por isso, ausentes. Como na saúde, o preço da não antecipação é também caro na educação.

Cresce o número de docentes universitários que revelam uma certa insegurança de sua “competência” para o ensinar, pela quase absoluta ausência de formação pedagógica. Premidos pelas condições objetivas de trabalho que as

instituições de ensino lhes oferecem; constrangidos pela cobrança constante de bons resultados de seus alunos nos “Provões” da vida; embaraçados pelos entraves administrativos que, via de regra, cerceiam ou desaconselham iniciativas inovadoras que abalem o instituído, experimentam um certo desconforto na condução do trabalho pedagógico, sobretudo nos processos avaliatórios das aprendizagens de seus alunos.

Para, criticamente, entendermos essa crise vivida pelos educadores e que tem conseqüências nos estudantes, precisamos buscar sua gênese e isso nos obriga a direcionar nosso olhar para fora das instituições de ensino, ou seja, para a realidade social à procura de explicações para fenômeno complexo e multifacetado. Esse esforço contribuirá, quem sabe, para que outras abordagens possam ser acionadas pelas instituições de ensino, levando a que ultrapassem o viés tecnicista que comumente caracteriza os cursos de capacitação pedagógica que concebem para seus docentes.

Gadotti entende “por sociedade de conflito aquela que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado, uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas a possibilidade de dizer que não é livre.” (GADOTTI, 1997, p.86)

Admitamos seja essa a situação da docência universitária na atualidade. Sabemos que seu modelo não nos satisfaz, menos ainda os determinantes extraescola que o explicam. Reconhecemos as dificuldades para mudar esse estado de coisas. Mas já reconhecemos em nós algum poder para não nos conformar com esse formato. Motiva-nos a esperança de que a reflexão sobre esse estado de coisas nos devolverá as condições de enfrentar, com prudência e decência, os embates que se fazem precisos para que novos pactos de qualidade possam ser realizados, gerando impactos diferenciados, no ensino de graduação que defendemos.

Parece-nos importante recuperar a capacidade de reflexão sobre nossas ações profissionais no campo da docência, uma vez que não se dissociam de nossa forma de ver as

coisas, e sobre elas construir juízos de valor que acompanham e justificam nosso jeito peculiar de atuar e retroatuar sobre o mundo. Mas olhar e não enxergar pode ser o destino de nossas ações, se não atualizarmos as categorias de análise com que nos aproximamos do fenômeno a examinar, cuja complexidade é inegável.

Ainda que saibamos que o mundo nem sempre se curva à nossa vontade, submetido que está a um campo de forças e interesses marcadamente econômicos e com repercussões políticas sobejamente denunciadas, nada nos impede de exercer nossa teimosia na defesa de valores voltados para a emancipação dos homens.

Muitos, apressadamente, dirão da impossibilidade de resistir ao que está posto, ou advogarão que nem se apercebem de todas as mazelas que alguns teimam em denunciar numa postura que parece aos desavisados beirar a catastrofilia.

Tempos difíceis estes: nem sabemos mais contra o que lutamos, dada a multiplicidade de feições que os problemas com que nos defrontamos assumem e que, curiosamente, se assemelham entre si. Parece que, quanto mais os fenômenos sociais a que assistimos mudam de aparência, mais mantêm sua semelhança em seu interior. Como já dissemos, a doença que precisamos combater começa pela disposição de resgatar a capacidade de questionamento. Não podemos nos abster do dever de examinar, confrontar, duvidar do que está posto.

Bauman nos lembra que “[...]somos talvez mais predispostos à crítica, mais assertivos e intransigentes que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica, é, por assim dizer, desdentada, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. (BAUMAN, 2003, p.31)

Sendo assim, impõe-se, como forma de luta, a recuperação da reflexão crítica associada a uma ação organizada e coletiva. Parece mister voltar a operar numa outra lógica que não a da crítica do padrão “acampamento” citada por Bauman (2003, p.31), onde os problemas são levantados, mas se sabe que logo os deixaremos

para trás, não se construindo vínculos e nem compromissos com a transformação do lugar, o qual não é nunca afetado pela nossa presença e por nossa passagem por ele num tempo/ espaço que parece negar sua historicidade.

A doença que nos acometeu também age no sentido de desregulamentar e privatizar nossos deveres em relação à produção do bem comum. Individualmente lutamos para sobreviver e parece que essa forma de luta vem-se naturalizando

Bauman (2003, 44) questiona se

[...] quem sabe não seria um remédio manter-se como no passado, ombro a ombro e marchar unidos? Quem sabe se, caso os poderes individuais, tão frágeis e impotentes isoladamente, fossem condensados em ações e posições coletivas, poderíamos realizar em conjunto o que ninguém poderia realizar sozinho? O problema é que [...] a ação conjunta é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais aditivas não podem ser somadas numa causa comum. Podem ser postas lado a lado, mas não se fundirão. Pode-se dizer que desde o começo são moldadas de tal maneira que lhes faltam interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas

Nossa intenção, ao iniciarmos este ensaio, trazendo à tona as contradições do mundo em que vivemos - cuja fluidez desafia nossa capacidade de entendimento dos pilares que o sustentam -, ancoram nossa forma de entender a tarefa da educação superior, de pensá-la como estratégia de resistência ao que está vigendo, pelo compromisso com a formação humana, pela superação do viés mercadológico como marca única de qualidade a que as instituições de ensino devem se submeter.

Devemos comprometer-nos com a formação de indivíduos, levando-os a reaprenderem a usar suas capacidades esquecidas e a se reapropriarem das ferramentas perdidas da cidadania, sem as quais não estarão à altura da

transformação social inadiável que surge como imperativo ético aos ainda poucos privilegiados que têm acesso à educação superior.

Isso nos remete mais do que nunca a resgatar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação como eixo de nossas reflexões e a compreender que, quanto mais de cunho transformador eles forem, a eles corresponderá uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, na qual o lugar ocupado pela avaliação precisa ser entendido, explicado e alterado. Talvez seja essa uma importante razão para darmos um “zoom” na avaliação da aprendizagem universitária, mas sem perder de vista a riqueza da visão panorâmica, que nos devolverá a visão de totalidade do fenômeno avaliativo. Isso é questão relevante.

O par dialético avaliação/objetivos e seu efeito indutor de inovações na Educação Superior: relações micro/macro

Tomar a avaliação como ponto de partida para essa reflexão justifica-se, porque essa categoria é marcante em nossa vida privada e pública. Tudo parece girar em torno da avaliação e isso nos remete ao âmbito dos referentes que elegemos para construir os juízos de valor que regem a microética de nossa vida privada e que sinalizam e marcam, de alguma forma, nossa forma de viver em sociedade.

Temos desenvolvido estudos no campo da avaliação nos últimas décadas e gradativamente fomos instigada a espreitar o fenômeno sob uma perspectiva de totalidade. A ingenuidade dos primeiros tempos levava-nos a buscar soluções para um problema cujas raízes estavam fora da sala de aula, de maneira reducionista. Ainda que tenham servido para iluminar nossas opções pedagógicas no âmbito da sala de aula e tenham tornado a ambiência da formação acadêmica mais amigável e prazerosa, olhar o problema da avaliação, sob essa ótica, desacelerou nosso processo de ruptura com os reais determinantes que fizeram essa atividade cercar-se dos vieses classificatórios, comparativos e excludentes, perpetuando a função social que lhe cabia cumprir, consoante ao projeto histórico que a gerou.

Podemos compreender o campo da avaliação como alvo de disputa ferrenha na definição das políticas públicas, de modo a exercer regulação e controle sobre o padrão de qualidade que se quer imprimir às escolas para que essas atendam aos caprichos mercadológicos. Cabe lembrar que essas mudanças econômicas, intensificadas mundialmente, implicaram reformas educacionais centradas na força da avaliação, mas não ocorreram de forma síncrona, e isso permitiu que reações fossem esboçadas. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001)

A ausência de poder sobre essas políticas avaliatórias não impediu que resistências fossem feitas (intra, inter e extrainstitucionalmente) e isto representou conquistas significativas, pois desacelerou a volúpia da implantação do paradigma avaliatório neoliberal, permitindo reorganização das forças, negociação de novos pactos e recuperação, por parte dos setores progressistas, de alguma governabilidade sobre a situação. (FREITAS, 2002; DIAS SOBRINHO, 2005)

Nesse sentido, o que se pode observar é que, mesmo sendo submetidas a políticas de avaliação de cunho marcadamente regulatório, algumas IES, cujos projetos pedagógicos eram emancipatórios e resultado da ação coletiva de sua comunidade interna, produziram alguma contradição no campo, valendo-se do repertório acumulado. E resistiram à usurpação de seu projeto educacional. Encontraram na resistência a condição de re-existência, a reinvenção de formas alternativas para manter a qualidade social em seus processos educacionais com a preservação de seu ideário norteador. (SORDI, 2005; VARANI, 2005)

Freitas (1995) lembra-nos que a avaliação deve manter diálogo constante com seu par dialético: os objetivos. Assim não podemos dissociar a reflexão sobre a avaliação, que incide em nossas escolas, dos objetivos a que devem servir. Isso nos faz interrogar acerca da qualidade social dos objetivos que queremos promover

A concepção da avaliação como categoria descolada dos demais elementos constitutivos

da forma de organização da escola e do trabalho pedagógico serve ao fim de desviar a atenção dos educadores, estudantes, famílias, do compromisso com a aprendizagem, fazendo-os reféns dos resultados, das notas sinalizadoras dos lugares que lhes cabe ocupar, que usualmente confirmam o lugar social que já ocupam.

A motivação intrínseca que deveria potencializar as ações dos estudantes (dos docentes e das instituições) com vistas à superação de seus próprios escores em relação a um referente detentor de pertinência social, tem cedido lugar para motivadores extrínsecos, quase sempre pontualmente obtidos, sem que, para isso, se leve em conta o processo em que ocorreram e os interesses a que atendem.

Essa lógica de apego aos resultados repete-se em todos os níveis de ensino em que se pratica a avaliação, conduzindo a uma imagem de que seja esse o sentido último da avaliação.

Chamamos a atenção sobre esses aspectos para enfatizar que a mudança nos formatos avaliativos implica mudar a cultura de avaliação que temos e que foi construída para atender a fins precisos, de caráter nitidamente economicistas. As críticas que fazemos à avaliação usando a lente técnica, embora procedentes, dissimulam a perversidade dessa categoria. As conseqüências que a adoção desse modelo de análise pode gerar na vida das pessoas, quando optamos por olhar o processo sob outra perspectiva, são infinitamente maiores.

A admissão da idéia de que processos de avaliação, de qualquer natureza, são práticas eivadas de valores e interesses, e que se sobrepõem à visão da avaliação como processo neutro e dependente apenas de rigor técnico, parece hoje ser mais aceita na comunidade acadêmica.

Dias Sobrinho (2005, p.22) destaca que

[...] a avaliação tem, preponderantemente, uma função ético-política de formação de cidadãos, isto é, de expansão dos processos de emancipação social e de aprofundamento da

democracia. Esse paradigma prioriza a problematização dos sentidos, a compreensão dos processos, os procedimentos heurísticos, qualitativos e subjetivos, sem contudo deixar de considerar, de modo combinado, os procedimentos quantitativos e enfoques objetivos, isto é, estabelecendo uma aliança entre explicação e implicação [...] A avaliação não é, então, somente derivada de uma razão pura, mas sobretudo de um pensamento constituído do relacional e do qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico.

Inúmeros estudos sinalizam diferentes tipos de desconforto com a prática da avaliação, tais como a escolha de critérios, a concepção dos instrumentos, a atribuição de valor ao material produzido, a preocupação com o subjetivismo dos julgamentos, a dimensão formal/informal da avaliação, as condições objetivas de trabalho docente que obstaculizam um tratamento diferenciado aos estudantes, o medo de reprovar e o medo, maior ainda, de aprovar sem ter agregado algum conhecimento.

Têm crescido, também, estudos que abordam o fenômeno avaliativo sob uma perspectiva sociológica, política e aí as preocupações deslocam-se para o campo das desigualdades sociais e sua conversão em desigualdades escolares, para as questões do poder, as diferentes lógicas da avaliação e as relações contraditórias entre inclusão/exclusão, manutenção/eliminação, regulação/emancipação, entre outras.

A verdade é que a avaliação na forma-escola que conhecemos tem pertencido ao campo do sagrado e, como tal, constituído seu corpo teórico como algo neutro, técnico, objetivo, sob a égide da visão positivista de ciência e conhecimento.

Os componentes sagrados são praticamente inalteráveis, porque

constituem a base (não só racional, como também irracional) da cultura do grupo. A tendência à inércia predomina sobre a tendência à mudança, mas a resistência adquire níveis mais dramáticos quando a mudança diz respeito aos aspectos "sagrados" da dinâmica social (os mais básicos e sustentadores, os que nutrem os símbolos de identidade do grupo com maior domínio e com maior poder). As mudanças em termos das questões "profanas" são mais exequíveis para as instituições por não romperem com a inércia. O problema dessa dicotomia é que a natureza do "sagrado" (do inalterável) nem sempre é baseada em justificativas lógicas ou racionais. A categoria dos "sagrados" sustenta-se, com frequência, de temores, presunções, rotinas, interesses disfarçados de argumento *ad hoc* (CORBETT et al. apud. ZABALZA, 2004 p.85).

Isso ajuda a entender porque qualquer tentativa de desvelar a falsidade do fenômeno avaliativo tende a ser entendida como atitude profana, "leigos, não-iniciados" diante do templo tentando infringir regras seculares (SORDI, 2003). Disso deriva a cultura de avaliação que conhecemos e tendemos a reproduzir, convencidos de que essa é a única possibilidade que se apresenta.

Essa abordagem traz hoje importantes repercussões. Advoga-se que as escolas devam rejuvenescer seus objetivos de formação defasados em relação às demandas do mercado. Mas como fazê-lo, se não mudarmos a avaliação? Mas como mudar avaliação, se não mudarmos o sentido de nossas práticas pedagógicas como um todo? Trata-se, pois, de se tentar alargar nossa capacidade de avaliar a avaliação que praticamos e sofremos, com outras categorias de análise, sem o que o desejo de formar para o futuro continuará sendo regido pôr lógicas do passado, e surpreendente será nos indignarmos com o desfecho da história.

Um olhar mais ampliado e cuidadoso sobre a avaliação permitirá enxergar a repetição e regularidade dessas lógicas e seus vieses, não apenas no que tange à aprendizagem, mas também no campo da avaliação institucional e na avaliação de sistemas. Temos, hoje, como afirmar que a avaliação da aprendizagem apenas e tão somente espelha decisões de natureza política, tomadas fora da escola, mas que repercutem nesse espaço, usando-o como legitimador e reproduzidor de uma ordem social que interessa ao processo de acumulação material.

Deriva daí a prudência ao desvelar esse intrincado processo que se vale da avaliação para classificar, rotular e submeter as pessoas, as instituições de ensino, as nações, para reconstruí-lo e utilizá-lo em favor de uma outra realidade social, mais produtora de solidariedade entre as pessoas.

### **Os constrangimentos à arquitetura de um processo de uma avaliação sintonizado com a formação emancipatória.**

Seria de estranhar pudessem os docentes universitários formatar práticas avaliativas diferenciadas e capazes de promover uma formação comprometida com uma concepção de qualidade socialmente relevante. Teriam que ter, no mínimo, condição real para elaborar crítica sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem, interrogando suas conseqüências. Teriam que saber usar a avaliação para se autoconhecerem, interrogarem os rumos da docência que praticam e decidirem sobre ela.

Em que pese a importância da reflexão e da autonomia como marcas de uma docência produtiva, as políticas de avaliação do trabalho docente centram-se na racionalidade técnica para selecionar indicadores de uma boa docência, e assim parece que, ao ideal de uma docência produtiva, se contrapõe a idéia de produtividade da docência universitária.

A reflexão sobre o trabalho pedagógico e suas conseqüências implica uma outra forma de gestão do tempo do professor que inclua um tempo de construção da docência universitária

[...] o caráter objetivo do trabalho do professor se organizará no *chronos* mas o caráter subjetivo e singular do seu trabalho dependerá, sem dúvida, da sua vivência do *kairos*. A qualidade da criação presente na docência, que será uma das medidas da competência dos professores, dependerá de uma vivência rica do *chronos*, que terá o seu significado no acontecimento do *kairos*.[...] O tempo de construção é um tempo de tecelagem da formação dos professores e de sua práxis. Não se trata de uma tarefa individual e solitária e sim individual e coletiva (PONCE, 2004 p.113).

Cunha (2005) lembra-nos que o professor universitário perdeu controle sobre os meios de produção de seu trabalho. Escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas que recaem sobre seu trabalho, e submetido a um excesso de demandas complementares que lhe tomam todo o tempo livre, o docente vê esvaziar-se a essência do seu papel educativo e formador. O tempo necessário à criação e reinvenção é usurpado pelo controle central e burocrático que os gestores universitários tratam de garantir, de modo a atender às demandas do sistema de avaliação externa, que, por sua vez, os submete sem que se apercebam da relatividade de seu poder. Ou, quando o percebem, tendem a construir rotas de fuga, de evitação de problemas, optam por não arriscar qualquer ato de insubordinação que os coloque em situação de risco.

Alguns docentes, ao assumirem cargos de gestão, parecem, inclusive, esquecerem-se das críticas que faziam no antigo papel e, mais ainda, parecem não levarem em conta, contraditoriamente, a ampliação de sua margem de interferência nos rumos do ensino, da pesquisa e da extensão que querem consolidar. Tendem a rapidamente assimilar o discurso da impossibilidade, adotando um certo social conformismo (SANTOS, 2005).

Se considerarmos que a colegialidade tem sido a forma mais usual de se organizarem

os processos decisórios no ensino superior, independente da maneira diversificada como ele se estrutura, temos que considerar o importante papel que os gestores intermediários (coordenadores de cursos, departamentos, faculdades entre outros) podem exercer na ampliação de oportunidades para que a docência universitária possa ser aprimorada.

Zabalza (2004, p.94-95) lembra que esses líderes intermediários exercem duas funções: a de liderança transacional - momento em que se constituem como elo entre as cúpulas institucionais e as bases e usam o poder delegado pela instituição para garantir a disseminação de seus interesses, num processo claramente direcionado *top-down* -, e a função de liderança transformacional - quando usam o espaço de poder para transcender a gestão que se limita à estrutura e à burocracia, a fim de provocar impacto na cultura institucional para modificá-la). Devem, portanto, fazer escolhas e correr riscos, se quiserem transformar as instituições e levá-las ao desenvolvimento.

Reconhecemos que a liberdade dos gestores para usar seu poder decisório é relativa e monitorada, pois a expectativa é a de que ajam dentro do conjunto de regras existentes, para que se mantenham em equilíbrio no exercício de sua tarefa de administrar. São chamados ao poder para manter o instituído e devem conformar-se com essa margem de ação insignificante. Uma estranha sensação de "liberdade prisioneira", que para alguns chega até a ensejar sensação de conforto.

Bauman (2003, p 25) refere que "[...] ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar."

Destacamos esse dilema que temos observado em nossas instituições educacionais: o tempo todo transitando entre aquilo que aspiram ser (seu PPP e o discurso sobre seus eixos) e a realidade, aquilo que conseguem ser. A liberdade de ser traz contraditoriamente o risco do ser!

Nesse embate, surge o equilíbrio maduro e prudente ou o equilíbrio fabricado à custa da omissão e do não enfrentamento.

Temos aprendido que não há possibilidades de avanços qualitativos em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), salvo por incorporação das contradições, única forma de superação disponível.

A docência universitária que almejamos construir para gerar ensino de graduação comprometido com a qualidade social é constrangida pela natureza do processo de trabalho que tipifica a docência universitária. Cunha (2005, p.11) assim o caracteriza: "Poucas tarefas coletivas e muitas individuais o que desabilita a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão."

Como viver projeto emancipatório, se não há espaços que nos permitam o encontro com os outros atores sociais que interferem na qualidade de nosso trabalho pedagógico? (SORDI; MERLIN, 2007).

O docente universitário forma-se nos espaços de trabalho em que atua e que lhe servem, complementar e simultaneamente, como territórios de ensino e de aprendizagem. Subtraídos do tempo/espaço do encontro com seus pares, a tarefa de se fazer docente e entender seu ofício é vivida solitariamente, postergando-se as grandes sínteses derivadas do e enriquecidas no trabalho coletivo.

Coelho (2005, p.74). lembra-nos que "educação, escola e trabalho docente e discente não são coisas, produtos acabados, mas acontecimentos históricos e sócio-culturais, realidades complexas e perpassadas pelas contradições sociais, em processo de permanente constituição e superação de si mesmas."

Concordamos com o autor e isso mantém o desafio de forjar novos caminhos na direção da utopia. Assumimos utopia na perspectiva defendida por Santos (2005, p.36) "[...]um realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera. Recuperar a esperança

significa, nesse contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e menos ambígua."

Reconhecemos a precariedade das condições de trabalho e formação do docente universitário, especialmente daqueles atuantes em instituições privadas, que atualmente hegemônicas formam a formação em nível de graduação. Ao tomarmos a avaliação como foco de análise não podemos nos desresponsabilizar de percorrer o conjunto de categorias que interfere nessa atividade. Assim, as explicações do fenômeno implicam uma noção de totalidade e a sua devolução ao conjunto de categorias do trabalho pedagógico, dentro de um determinado contexto histórico. A complexidade da avaliação contradiz seu exame a partir de uma ótica fragmentada e descontextualizada.

O lugar da avaliação da aprendizagem no território da pedagogia universitária

A metáfora do território da pedagogia universitária contempla a concepção que temos da avaliação da aprendizagem como uma categoria pertencente ao trabalho pedagógico. Situa-nos em relação ao lugar que a avaliação deve ocupar no vasto território da docência.

Sob essa perspectiva, a capacitação do docente universitário para a tarefa avaliativa implica um olhar para as microdecisões que toma, ao definir as formas de organização/condução e monitoramento da tríade ensinar-aprender-avaliar que pretende por em execução. Esse é lugar da avaliação. Nem acima, nem abaixo do ensino e da aprendizagem. Sem qualquer prerrogativa que lhe conceda o direito de usurpar a atenção dos estudantes e dos professores do processo de ensinagem conforme definição de Anastasiou e Alves (2003).

Defendemos que a docência deve ser vocacionada para a aprendizagem mais do que para o ensino, e muito menos ainda para a avaliação, especialmente se esta estiver limitada a sucessivos processos de medição de desempenhos dos estudantes, orientada pelo viés do exame (função classificatória e somativa).

Zabalza (2004, p.156) destaca que um dos dilemas vividos pelos docentes universitários é deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem”. Esse deveria ser o foco dos processos de capacitação pedagógica: “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas.”

À avaliação interessa colocar-se a serviço da aprendizagem, assistindo ao professor e aos estudantes, orientando-os formativamente a reverem seus avanços e vulnerabilidades e a construir possibilidades de superação, rumo ao alcance das competências pactuadas sob a forma do contrato pedagógico que firmaram.

A avaliação serve como bússola para que ambos se mantenham fiéis na rota que definiram. Logo, a avaliação é meio e não fim. Deve servir de pretexto para que o diálogo aconteça, baseado em evidências que espelhem como ambos (professor e aluno) se organizam para que o trabalho pedagógico expresse a intenção educativa que o sustenta.

A avaliação é um ato de comunicação, de produção de sentidos. Implica apropriação qualificada e qualificadora dos dados do processo para retomadas potentes, propulsoras do alcance dos objetivos que estão em jogo. Professores e alunos; alunos e alunos, devem viver plenamente esses momentos de formação mútua, fruto do encontro que os une com suas diferentes experiências e diferentes papéis, na construção de uma profissionalidade consciente de seus compromissos públicos. Devem tornar-se exímios na manutenção de um processo comunicacional multidimensional, plural, fruto do clima de confiança e de esperança no crescimento que a ambos segmentos desafia e enriquece. Do encontro professor-aluno e aluno-alunos com o conhecimento, nascem possibilidades infinitas de construção e produção de conhecimento.

[...] assim, o conhecimento, embora se mantenha como uma aquisição pessoal, surge das contribuições alheias e do confronto com as próprias idéias (quando já existentes) e as dos outros. Desse modo a metáfora do “diálogo” funde-se com a do “Lego” (jogo de peças que permite que construções dos mais diversos tipos, sejam desenvolvidas) (ZABALZA, 2004 p.195).

Se defendemos que o processo de avaliação deva ser contínuo e integrado ao processo de ensinagem, parece óbvio que a recuperação dos estudantes igualmente deva fazer parte do conjunto da obra. Constitui-se, portanto, um ato pedagógico - político que se coloca a serviço da inclusão real e não formal dos estudantes no processo, devendo possibilitar uma regulação proativa e não retrospectiva do processo de ensinagem.

O entendimento do lugar da avaliação no trabalho pedagógico desenvolvido por estudantes e docentes universitários sinaliza-nos uma concepção de educação e de mundo. Fala-nos das relações de poder que transitam e povoam os processos relacionais que os envolve. Fala-nos da intersubjetividade que acompanha esses processos e dá o tom da conversa, do diálogo que travam e que tem conseqüências para as quais não faz sentido alegar inocência.

Os impactos desse processo podem ser formativos, (con)formativos ou até (de)formativos. Sob esse aspecto, a avaliação e sua histórica centralidade nas práticas pedagógicas deixam marcas. Práticas democráticas devem ocupar os cenários da aprendizagem universitária e reger as relações interpessoais, inclusive, e, sobretudo, nos processos de avaliação. A territorialidade da avaliação não envolve exclusivamente o professor. Deve constituir-se processo participativo, abrigar e estimular ações protagônicas dos estudantes universitários numa atividade que a eles deve interessar como valor de uso, e não visando apenas à obtenção de uma nota.

Acreditamos que uma nova organização do trabalho pedagógico precisa nascer, fruto da ousadia de docentes universitários que não temem propor modelos contra-hegemônicos. Pela leitura clara do esgotamento das atuais formas de trabalho docente, a insistência no uso da avaliação como classificação e recurso disciplinador, subtrai dessa atividade todo seu potencial educativo, formativo e emancipatório. E, contraditoriamente, reacendem seus efeitos conformadores e até deformadores nas subjetividades dos estudantes/profissionais.

Segundo Leite (2005, p.109), “[...] a avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação”

Se utilizarmos os espaços da formação para desenvolver nos estudantes o compromisso com a apropriação edificante dos saberes, certamente eles aprenderão que não podem dar-se o direito do não saber. Reconhecerão, por antecipação, que os direitos da população não podem ser desrespeitados.

As conseqüências das opções rigorosas na forma de organização do trabalho pedagógico, como se pode deduzir, extrapolam a ambiência da sala de aula, constituindo-se, por si só, também um componente da formação universitária.

A participação é componente necessário à vida cidadã. Deve ser aprendida e conquistada pelo exercício diuturno nos diferentes cenários de aprendizagem oferecidos aos estudantes. Participar desse “mutirão” social implica experimentar, em situações privilegiadas - ou seja, ainda sob alguma proteção -, o exercício da “isonomia, isegoria e isocracia”, ou seja, igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e a igualdade no poder. (LEITE, 2005 p.110). Parece desnecessário dizer que a universidade pode vir a ser o *locus* privilegiado para esse aprendizado. Isso deve constituir-se objeto de

preocupação da concepção de docência universitária que queremos firmar e não pode ser interdita pelos processos de avaliação que implementamos.

Escolhas que podemos fazer...

Pode-se dizer que o jogo da avaliação realiza-se num misto de luz e sombra. Quanto mais pensamos sobre ele, mais percebemos como precisa ser desvelado. Uma primeira ruptura corresponde ao entendimento de sua inescapável face política e a intrincada rede de interesses que o acompanha. Outro desafio é compreender e agir em conformidade com o entendimento de sua indissociação do trabalho pedagógico, sujeito assim a todas as contradições que o perpassam.

Sendo assim, quando passamos a enxergar a avaliação sob essa perspectiva, fica mais fácil entender quais as razões objetivas e subjetivas que tornam essa prática tão resistente a mudanças. Talvez porque essas mudanças desestabilizem, de alguma forma, a função social que a avaliação vem cumprindo em nossas instituições de ensino à luz dos interesses econômicos que, hoje, ainda mais marcadamente, detêm a hegemonia na definição das políticas públicas e nas reformas educacionais.

Encaminhamos nossas reflexões finais no sentido de provocar uma reação ao já reconhecido problema da falta de capacitação pedagógica dos docentes universitários. Mas depois de olhar esse fenômeno em sua inteireza e enxergar suas contradições, não podemos desconsiderar que o preenchimento desse vazio de formação pedagógica não pode ser feito levemente.

Importa discutir que tipo de capacitação deve ser providenciado para que o processo de formação universitária extrapole o mero compromisso com a dimensão profissional e que instrumentalize os docentes universitários, em especial aqueles profissionais/professores, a ampliar, por meio de suas decisões pedagógicas, a dimensão acadêmica e humana que deve recuperar sua centralidade nos projetos pedagógicos dos cursos das diferentes áreas do

conhecimento. Importa discutir o trabalho pedagógico que executam, adjetivando-o para que se tornem substantivas as mudanças propostas.

Trata-se de algo muito mais sério e profundo, que implica necessariamente a redefinição do que seja um processo de formação pedagógica de profissionais que tenham forte domínio dos conteúdos das disciplinas que se proponham a ensinar, mas, ao mesmo tempo, possuam uma cultura geral bastante ampla, pois só sujeitos assim formados serão capazes de abrir mão de seus próprios conteúdos como fins em si mesmos, trabalhando-os na direção da formação de profissionais com mentes abertas e críticas, inquiridoras e investigativas. Essa coerência deverá ser percebida nas decisões que são depois estendidas ao processo de avaliação da aprendizagem que praticarem.

As denúncias da disfuncionalidade dos processos de ensinagem universitária crescem de forma geométrica, mas as ousadias pedagógicas não se efetivam com a mesma disposição. Há uma anemia das práticas inovadoras. Qual será a gênese desse entrave?

Parece sensato provocarmos uma parada obrigatória do coletivo das escolas para refletirem sobre o sentido de seu trabalho. Alarcão (2001, p.19.) sinaliza que

[...] sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter? [...] Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la.

Como educadores conhecedores dos maus usos da avaliação e conscientes de suas

repercussões observáveis e inobserváveis na vida dos estudantes, cumpre-nos tomar partido, pois saber e não agir pode nos colocar na coluna dos que ainda não sabem, mesmo quando se julgam conhecedores. Cumpre-nos assumir nosso dever de transparência e de coerência. Talvez tenha chegado a hora de sairmos da (in)dignação e passarmos a uma digna ação em prol de uma avaliação recuperadora de nossa cidadania na escola e na vida condizente com nossa concepção de educação e de mundo. (SORDI, 2005)

Para isso nos recomenda Santos (2005, p.345) a importância do resgate da utopia que, no entanto, reclama por uma outra subjetividade a que ele chama de emergente:

Esta subjetividade tem, por um lado, que se conhecer a si mesma e ao mundo através do conhecimento-emancipação, recorrendo a uma retórica dialógica e a uma lógica emancipatória; por outro lado, tem de ser capaz de conceber e desejar alternativas sociais assentes na transformação das relações de poder, em relações de autoridade partilhada e na transformação das ordens jurídicas despóticas em ordens jurídicas democráticas. Em suma, há que inventar uma subjetividade constituída pelo topos de um conhecimento prudente para uma ciência decente.

Sem a pretensão e sequer a possibilidade de apresentar receitas para uma avaliação universitária condizente com a concepção de docência necessária para enfrentar os desafios do século XXI, ocorre-nos uma última provocação: se enxergar melhor o contexto que afeta o trabalho docente universitário ilumina nossas reflexões, embora amplie nossas responsabilidades, desconfortos e paradoxalmente alimente nossas esperanças, a quem pode interessar tanto nos manter na escuridão?

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, Lea G. C. & ALVES, Leonir P. (Org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001
- \_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de e DOURADO, Luiz F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *Avaliação. Campinas*, vol.6 N.4 (22), p.7-15, dez. 2001.
- COELHO, Ildeu M. A universidade, o saber e o ensino em questão In: Veiga, I.P.A. & Naves, M.L.P (Org.) *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência* Campinas: Autores Associados, 2005
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. & ALMEIDA JUNIOR, V.P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, INEP, 2005
- FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, Luiz. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GADOTTI, Moacir *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005
- PONCE, Branca J. O tempo na construção da docência In: ROMANOWSKI, J; MARTINS, P., JUNQUEIRA, S. (Org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Anais do XII ENDIPE. Curitiba: Champagnat, 2004, v.1, p.99-114.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, v.1, 2005.
- SORDI, Mara R.L. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências sociais aplicadas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 15, nov. 2003.
- SORDI, Mara R.L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I.P.A. & NAVES, M.L.P (Org.) *Currículo e avaliação na educação superior* Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- SORDI, Mara R.L & MERLIN, J.R. Os espaços como categoria reveladora dos projetos pedagógicos das instituições de educação superior. In: DUARTE, C. R. ; RHEINGANTZ, P.A; AZEVEDO, G e BRONSTEIN, L. *O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.
- VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais* Tese. Doutorado em Educação Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.
- ZABALZA, Miguel. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DISCURSOS E VELHAS PRÁTICAS

## *LEARNING EVALUATION IN THE SUPERIOR TEACHING: NEW SPEECHES AND OLD PRACTICES*

Cácia Cristina França REHEM<sup>1</sup>  
Maria Alice MELO<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem no ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié. Identifica qual a concepção de avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores e a opinião dos alunos desse curso. A pesquisa revela que o professor tem uma concepção de avaliação da aprendizagem a serviço do aluno. No entanto os dados apontam que essas avaliações constam de provas, seminários e trabalhos em grupo, tendo prioridade este último como metodologia de avaliação, em detrimento dos processos individuais, o que está distante da concepção referida pelos professores. O aluno tem uma visão crítica desse processo e entende que é avaliado para cumprir rituais, receber notas e ser aprovado ou não. Houve divergência entre alunos e professores na caracterização dessas práticas. Apesar do avanço conceitual na avaliação escolar, as práticas são conservadoras, revelando que os professores têm um discurso renovado, mas de fato não há mudanças significativas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior; Práticas Avaliativas.

### ABSTRACT

*This article takes the learning evaluation as an object of study in the superior teaching of the Course of Pedagogy of the Universidade Estadual da Bahia – Jequié. It identifies the evaluation conception of learning, the practical evaluations developed by the professors and the opinion of the students about this course. The research shows that the professor has a conception of evaluation of learning*

---

<sup>1</sup> Professora Assistente, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.C.F. REHEM. E-mail: <cristinarehem@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Professora Adjunta, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luis, MA, Brasil. E-mail: <ma.melo@terra.com.br>.

*to service the students. However, the data points that these evaluations consist of tests, seminars and group works, giving priority to the last one as evaluation methodology, in detriment to the individual processes, which is distant from the conception related by the professors. The students have a critical view of this process and understand that it is done to fulfill rituals, to receive grades and to approve or not. There was divergence between students and teachers in the characterization of these practices. In spite of the conceptual advancement in the school evaluation, practices are conservative, showing that the professors have a renewed speech, but in fact there are no significant changes in the classroom.*

**Keywords:** *Learning Evaluation; Superior Education; Practical Evaluation.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos realizados sobre o tema avaliação da aprendizagem junto a estudantes e professores de um Curso de Pedagogia em uma universidade pública da Bahia, buscando identificar as concepções de avaliação da aprendizagem, assim como analisar as práticas avaliativas desenvolvidas no ensino superior. Esta proposta de investigação da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior foi norteada pelas seguintes indagações: de que forma os professores que atuam no curso de Pedagogia concebem a avaliação? Como se desenvolve a prática avaliativa no ensino superior? A finalidade é compreender qual a relação entre o que se diz e o que se faz na prática avaliativa nesse nível de ensino.

Um estudo dessa natureza justifica-se em função de a avaliação da aprendizagem ter-se apresentado como um dos pontos críticos do processo educativo, dada a sua complexidade e repercussão na formação dos educandos. Nessa perspectiva, a discussão sobre avaliação pressupõe adentrarmos num terreno muito fecundo, marcado por diversos debates e inúmeras teorizações.

Caracterizada como sinônimo de medir, qualificar, classificar, essa avaliação tem como foco a verificação do desempenho dos alunos na perspectiva de promoção de uma série para outra, de um semestre para outro e, no caso da

universidade, ainda temos a perspectiva de certificação<sup>3</sup> que possibilita o alcance dos almeçados diplomas.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do ensino superior, e seu espaço empírico é a experiência dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para a obtenção dos dados da pesquisa utilizamos documentos sobre os processos avaliativos do MEC, da Instituição *lócus* da pesquisa e do Curso de Pedagogia, entrevistas semi-estruturadas com os professores, distribuídos entre os oito semestres do curso e um questionário com seus alunos. Igualmente utilizamos a técnica do Grupo Focal com os alunos do curso, no intuito de obtermos mais elementos e nos debruçarmos com mais acuidade sobre as discussões que envolvem este tema.

A avaliação da aprendizagem, inicialmente, resumia-se somente em avaliar o aluno. Vianna (1989) reforça essa tese, ao afirmar que, até pouco tempo, a avaliação enfocava a sua atenção apenas na mensuração do desempenho escolar dos alunos no contexto geral do seu grupo. Hoje sua preocupação está em avaliar o próprio sistema educacional como um todo, evoluindo, assim, de uma microavaliação para uma macroavaliação.

É inquestionável o interesse que desperta o debate acerca das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, e seus problemas

<sup>3</sup> Segundo Bertrand (2005, p. 14), a certificação aplica-se aos indivíduos beneficiados por ensino ou formação.

são comuns em qualquer nível ou etapa de ensino. No entanto era de se esperar que nos cursos de formação de professores já existissem diversas experiências que conseguissem promover alterações no jeito tradicional de se avaliar.

A concepção de avaliação como processo que envolve vários elementos, e que se apresenta de forma global, vem sendo incorporada por professores e alunos, embora os questionamentos sobre o seu significado ainda permaneçam. Até agora, não se chegou a um consenso quanto ao significado da avaliação da aprendizagem; percebe-se que inúmeras alternativas são experimentadas, no sentido de fugir do seu significado mais recorrente: mera formalidade a ser cumprida pelo professor durante o desenvolvimento do semestre letivo com o objetivo de aprovação ou reprovação.

Se, de um lado, temos um debate sobre a avaliação enquanto processo formativo, dialógico, reflexivo e conscientizador, de outro, observamos a sua contradição na prática da sala de aula, seu caráter seletivo, de controle e aferição quantitativa. Assim, vamos ao campo UESB – campus Jequié para pesquisar qual a concepção e como se desenvolve a prática avaliativa do professor da educação superior.

### **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: a emergência de um discurso formativo**

Muito vem sendo dito sobre a avaliação da aprendizagem, desde os estudos iniciados por Tyler na década de 1930. Os avanços no campo teórico buscaram orientar a avaliação da aprendizagem em um direcionamento diferente do modelo positivista que prevalecia até então: como elemento de verificação da aprendizagem do aluno para aprovação e reprovação e,

conseqüentemente, o avanço no sistema escolar e o alcance do título e do diploma.

Hoffmann (2004, p.15) diz que “nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade, voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática”.

A denúncia de que a avaliação era a expressão sistemática dos objetivos da escola capitalista (FREITAS, 1995) - a qual internalizava o processo de exclusão social, contribuindo para ele -, encaminhou uma discussão sobre o seu papel e quais modelos eram os mais utilizados pelos professores.

Luckesi (2003), no Brasil, foi um dos pioneiros em afirmar que praticávamos o exame ao invés da avaliação, apresentando as diferenças históricas e práticas entre um modelo e outro, sendo a década de 1990 o período em que a avaliação da aprendizagem obteve maior interesse por parte de estudiosos brasileiros.

Outros pesquisadores também se interessaram pela temática, não só no Brasil, (Demo, Vasconcelos, Luckesi, Saul) como em outros lugares, (Estrela, Hadji, Perrenoud, Zabala e muitos outros) e apontaram para a necessidade de se superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares (HOFFMANN, 2004).

Passamos, então, a conviver com discursos sobre a avaliação da aprendizagem que negavam o seu caráter classificatório e propunham um modelo de avaliação diagnóstico e formativo<sup>4</sup>. Os estudos em avaliação começaram a esquecer os critérios objetivos, as medidas padronizadas, buscando chamar a atenção para a necessidade do agir consciente na análise do objeto da avaliação e, principalmente, do diálogo entre os envolvidos.

Os professores entrevistados apresentaram um discurso sobre a avaliação da

<sup>4</sup> O que distingue as modalidades da avaliação somativa e as da avaliação formativa não pode ser a oposição radical e tradicional entre notas e apresentações, exatidão e validade, instrumento e intuição. [...] O que distingue fundamentalmente as duas lógicas de avaliação é que uma tem de simplificar, correndo-se o risco irreduzível de simplificar abusivamente, enquanto a outra leva em conta uma complexidade que não pode ser resumida (BONNIOL, 2001. p.146).

aprendizagem em consonância aos modelos de avaliação considerados formativos, diferente-mente de modelos de aferição dos conhecimentos baseados em exames, julgamentos de erros e acertos e padrões de desempenho consagrados. Pelo contrário, esses professores vêem a avaliação como elemento norteador das práticas pedagógicas, indicativo da aprendizagem do aluno, necessária para ressignificar o planejamento e como elemento de avaliação da sua própria prática.

Para esses educadores, a avaliação é elemento fundamental no desenvolvimento do seu trabalho, mas não encontramos convergência entre suas práticas e seus discursos. Não estão de acordo com a sua perspectiva meramente a serviço da classificação, nem somente da aprovação e reprovação. Eles negam a utilização da avaliação como instrumento de poder e de punição dos alunos quando a referem “como algo construtivo, ativo, que a gente possa ir acompanhando de forma não punitiva”<sup>5</sup>.

Também apontam para a estreita relação entre a avaliação e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entendendo que ela tem um papel fundamental na formação desse sujeito, pois, ao invés de cumprir meramente um papel formal, teria como função primordial oferecer informações sobre o desenvolvimento do aluno de forma contínua, isto é, sobre sua aprendizagem.

Perrenoud (1999) propõe considerar a avaliação como formativa desde que possua uma prática de avaliação contínua que tenha a intenção de contribuir para melhorar as aprendizagens em curso. Nessa perspectiva, alguns professores assinalam que a avaliação não serve somente como elemento de diagnóstico do aluno, mas também como trabalho desenvolvido pelo professor.

Como objeto do processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem sido elemento de grande atenção, que se tornou mais intensa nos últimos anos, em virtude da importância atribuída às suas funções no meio educacional. Com o

passar do tempo, veio a adquirir uma variedade de significados, que estão relacionados à própria evolução da sociedade: as alterações econômicas, políticas, históricas, sociais e culturais possibilitaram o surgimento de diferentes concepções de educação, resultantes de abordagens diferentes de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da própria avaliação.

Os professores entrevistados apresentaram concepções de avaliação que a indicam como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a serviço da aprendizagem dos alunos, da modificação e ajuste do processo de ensino-aprendizagem, como elemento político, que possibilita o diálogo e inclui os elementos que dela participam.

No entanto, a compreensão que o professor possui depara-se com alguns obstáculos que dificultam a transformação dessa concepção em prática. De acordo com alguns professores entrevistados, isso ocorre por dois motivos: o primeiro está relacionado à própria estrutura do trabalho docente, a saber: a quantidade de alunos em sala de aula, a carga horária semestral, o desenvolvimento de tarefas administrativas em paralelo às atividades de sala de aula; e o segundo está relacionado à preocupação com os aspectos pedagógicos: realização da tarefa, ao invés da preocupação com a aprendizagem adquirida, dificuldade na compreensão do que é aprender, além de uma relação direta com os objetivos do curso, da disciplina e do seu trabalho.

Para a superação dos obstáculos, alguns professores apontam que seria necessário um trabalho mais coletivo e a discussão constante da estrutura do trabalho docente dentro da universidade, mas, segundo esses professores, isso não ocorre. Para que se concretize uma prática formativa, segundo Perrenoud (1999), é necessária a configuração de três estratégias, a saber: a observação, a intervenção e a regulação. Como observação, a avaliação auxiliará na obtenção da informação sobre os objetivos que foram atingidos, o que foi aprendido e como foi aprendido; como intervenção, oferecerá a

<sup>5</sup> Professor entrevistado.

possibilidade de ajuste e orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda; e como instrumento de regulação orientará o professor na reorganização do seu fazer pedagógico diariamente.

O que tem sido dito sobre a avaliação, pelos professores entrevistados, orienta para uma avaliação com novos rumos teóricos, conduzindo o avaliador para relações mais interativas com o contexto avaliado, conferindo assim uma grande responsabilidade ao avaliador, por ser comprometido com o objeto da avaliação e com a modificação constante das suas práticas.

### **A efetivação da prática avaliativa: procedimentos centrados nos instrumentos**

Não obstante as concepções que se tem sobre a avaliação e a sua modificação nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem se concretiza no contexto da sala de aula. Para Álvarez Méndez (2002, p.51):

De qualquer modo, e apesar da proliferação de uma terminologia pouco clara, que não questiona a natureza e o sentido da avaliação educativa, as práticas mais comuns na avaliação atual do rendimento no sistema educativo mudaram muito pouco nos últimos anos. As palavras não fazem reforma, nem criam por si mesmas uma realidade, mas a expressam. Em nosso contexto, tanta palavra de reforma choca-se frontalmente com as práticas habituais mais que com as propostas formais; choca-se também com a estrutura organizada das escolas.

O ensino superior, assim como nos outros níveis de ensino, segundo Chaves (2005), tem o tema da avaliação como crítico, fato este comprovado em pesquisas realizadas (MENDES, 2005; PADERES, 2007; HOFFMANN, 1993, VILLAS BOAS, 2005), que revelam o caráter

contraditório, os mitos, os conflitos e os dilemas vivenciados por professores e alunos nas relações estabelecidas, o que ficou explicitado também nesta pesquisa.

Na realidade, no momento das concretizações, nas quais se trata de examinar e qualificar a aprendizagem, o uso de instrumentos de valoração acaba sendo a forma mais utilizada pelos professores. Sendo assim, a prática ocorre mediante a seleção (escolha), elaboração (construção), aplicação, correção e instrumentos classificatórios articulados em vários momentos durante o semestre letivo.

Nesse sentido, a principal atividade do professor acaba sendo a organização desses instrumentos, no que tange a pensar e refletir sobre a prática avaliativa. Qual instrumento selecionar? A melhor forma de elaborar? Como aplicar? Corrigir e devolver, finalizando com a aprovação ou reprovação do aluno.

O discurso começa a não fazer sentido, já que a aplicação desses instrumentos para a comprovação da aprendizagem dos alunos está centrada em estruturas prontas e acabadas para a aferição dos conhecimentos. As respostas que surgem ficam limitadas a oferecer informações para os professores que, por meio da nota obtida pelo aluno mediante as normas definidas no Regimento Geral da Universidade, possibilitam a progressão ou não desse aluno no curso.

Sendo assim, a prática considerada formativa, dialógica, que abrange tanto os conhecimentos adquiridos quanto as habilidades, o interesse, atitudes e os seus significados para a vida dos atores sociais na Universidade, de forma a auxiliar professores e alunos nas informações necessárias sobre o desenvolvimento da aprendizagem, acaba não se concretizando, pois concordamos com Álvarez Méndez (2002, p.75) ao afirmar que:

Uma avaliação que se pretenda ser formativa na escola deve estar mais próxima da busca de conhecimento (sobre o ensino e a aprendizagem e, indiretamente sobre a escola) e mais

próxima da interpretação e da análise crítica e construtiva bem informada do que do juízo que, supõe-se, implica qualquer ato de avaliação e que habitualmente, costuma apoiar-se, frente à avaliação dos alunos, na informação detalhada que os exames fornecem.

Uma prática avaliativa que se centra somente nos instrumentos fica limitada e, mesmo sendo algo necessário, devemos ir além. Para os professores entrevistados, alguns posicionamentos adotados, no desenvolvimento da sua prática avaliativa, garantiriam a efetividade do rompimento com posturas consideradas tradicionais, tais como: a diversidade do uso de instrumentos, a flexibilização na aplicação e correção dos instrumentos, a possibilidade de participação dos alunos na escolha dos instrumentos. No entanto o direcionamento dado ao processo avaliativo, diversificando algumas posturas, não é garantia de uma prática formativa, que ocorre a partir do acompanhamento e das informações que são oferecidas aos alunos.

O que ficou evidenciado na análise das práticas avaliativas dos professores entrevistados - em relação ao processo de seleção, elaboração, aplicação, correção e devolução dos instrumentos -, é que são desenvolvidas mediante a utilização dos mecanismos de atribuição de notas, encerrando-se o processo avaliativo nesse último momento, o que na prática revela uma contradição com o que se preconiza.

Nesse sentido, os alunos percebem que as práticas avaliativas não são formativas, já que todo o processo de informação sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem não acontece. Na visão dos alunos, isso configura uma prática avaliativa com um direcionamento meramente técnico, restrito à elaboração de instrumentos, desconectado do processo de ensino-aprendizagem, somatório e a serviço exclusivamente da avaliação institucional, pois acaba resumindo-se à atribuição de notas para aprovar ou reprovar. Afirmam serem as práticas de avaliação estanques e desvinculadas do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, então, a importância da relação entre a teoria e a prática da avaliação. O que os futuros profissionais da educação vivenciam durante a sua formação será marcante para a sua atuação acadêmica posterior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido neste trabalho tratou de compreender e analisar a concepção de avaliação da aprendizagem e a prática avaliativa, desenvolvida pelos professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Constituiu-se em uma tentativa de explicitar o que se pensa, diz e faz sobre avaliação da aprendizagem, oferecendo possibilidades para a reflexão sobre as práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, no ensino superior.

As modificações das concepções de avaliação da aprendizagem, de certo modo, estão relacionadas às denúncias e aos desvelamentos ocorridos, principalmente a partir da década de 1990. O caráter classificatório, seletivo, punitivo, coercitivo e excludente ficou evidente nos inúmeros estudos realizados. Surge, porém, a necessidade de ir além e alcançar as práticas avaliativas formadoras, dialógicas e emancipatórias.

A discussão sobre a avaliação tem sido recorrente nos meios educacionais nas três últimas décadas; de que forma, no entanto, essa discussão tem efetivamente transformado as práticas avaliativas em sala de aula ainda se constitui em um dos itens que merece maior atenção por parte dos educadores. Na realidade, esse é o grande desafio para os profissionais da área. O sentido que a avaliação da aprendizagem adquiriu no processo pedagógico indica a importância de buscarmos soluções para que ela cumpra a sua função de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, como um processo de conscientização do educando com seus limites e possibilidades, ao mesmo tempo em que propicie uma dialogia na qual o educador também possa rever os mecanismos de avaliação que adota, revelando assim um processo mútuo de contínua aprendizagem.

Dessa forma, a análise dos dados indicou que os professores, fundamentados em discursos progressistas, evidenciaram um entendimento de que a sua prática avaliativa deve ser constituída como um processo contínuo e dinâmico, dentro de uma concepção de avaliação formativa a serviço da aprendizagem e de que a avaliação é orientadora da elaboração dos programas de ensino. Ela serve para avaliar não somente o aluno, mas também o trabalho do próprio professor e o currículo, de forma a reorientar esses caminhos da aprendizagem em prol da autoria, da autocrítica e da autonomia.

Nesse sentido, foi possível identificar uma mudança significativa nos discursos, na compreensão dos professores do que é e qual a função da avaliação da aprendizagem. Tal discurso indica que a avaliação deve possibilitar aos alunos e professores informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, então, para os professores, como uma concepção de avaliação formativa.

O entendimento dos professores avançou e foi possível perceber que incorporaram novos conceitos e perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem, mas que ela não se refletiu em mudanças expressivas na realização das práticas avaliativas realizadas.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzsupt Chavez. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERTRAND, Olivier. *Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais*. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação*. Textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Luis Carlos Teixeira. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção – da universidade a pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2003.

MENDES, Oleni Maria. *Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis*. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.

PADERES, Adriana Marques. *A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior*. Dissertação (mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico-universitário: formação da cidadania crítica*. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# “EU NÃO CONSIGO PENSAR”: O QUE AS PROVAS REPRESENTAM PARA ALUNOS E PROFESSORES?

## “I CAN’T THINK”: WHAT DO TESTS REPRESENT FOR STUDENTS AND TEACHERS?

Patrícia Silveira da COSTA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo objetivou conhecer as representações de alunos e professores acerca das provas escolares e compreender as relações de poder que se estabelecem por meio desse instrumento de avaliação. A pesquisa qualitativa envolveu alunos e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS que responderam a dois questionários específicos com perguntas abertas. A leitura das informações que possibilitaram construir as unidades de análise foi subsidiada pelas noções de poder, disciplina e representação cultural, inspiradas na perspectiva pós-estruturalista em educação e em autores como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva. As análises possibilitaram perceber que, mesmo após quase três décadas de estudos e pesquisas sobre a necessidade de considerar o processo percorrido pelo aluno para construir sua aprendizagem ao ser avaliado, encontramos como representações recorrentes: a ênfase no resultado final quantificado por meio da nota; conhecimentos são válidos prioritariamente para serem mostrados nas provas e o aluno ser aprovado; provas como meio de controlar as condutas dos alunos.

**Palavras-chave:** Provas Escolares; Disciplinamento; Representação Cultural.

### ABSTRACT

*This study aimed at both knowing representations that students and teachers have of school examinations and understanding the power relations that have been established through this evaluation instrument. The qualitative research involved students and teachers in early grades of elementary school in a public school in Porto Alegre/RS who answered two specific questionnaires with open questions. The reading of information that enabled the construction of the analysis units was supported by the notions of power, discipline, and cultural representation, inspired in the post-*

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: <patrixrs@yahoo.com.br>.

*structuralist perspective on education, as well as in authors such as Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto and Tomaz Tadeu da Silva. The analysis allowed for the understanding that, even after almost three decades of studies and researches on the necessity for considering the process undertaken by students to construct their learning when they are evaluated, we still find recurring representations: an emphasis on the final result, quantified through grades; knowledge is a priority in the examinations, so that the student can be approved; examinations are a means to control students' conducts.*

**Keywords:** School Examinations; Disciplining; Cultural Representation.

## Por que o interesse pelas provas?

As questões sobre avaliação escolar sempre me causaram grande curiosidade enquanto aluna do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre os diversos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula o que mais me intrigava era a prova, não só pelo seu caráter atributivo, no que se refere ao estabelecimento de notas que tornam quantificáveis as aprendizagens dos alunos, como também pelo seu recorrente uso entre os profissionais da educação. Além disso, perguntas como o que avaliar, como avaliar e por que avaliar eram freqüentes e me intrigavam frente às repostas dadas pelos professores.

Durante o estágio curricular a experiência que tive com a avaliação fez com que essas inquietações se tornassem ainda mais evidentes. A partir de algumas situações protagonizadas pela professora titular da turma, percebi que as provas não eram utilizadas apenas como um dos recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, mas como uma forma de manter sob controle suas condutas e de puni-los, caso fosse preciso.

Diante disso, passei a questionar o uso que se tem feito das provas no cotidiano escolar

e senti a necessidade de investigar o ponto de vista dos principais sujeitos envolvidos neste processo. Assim, a pesquisa que realizei como Trabalho de Conclusão de Curso<sup>2</sup> pautou-se pelo seguinte problema de pesquisa: Quais as representações que alunos e professores de uma determinada realidade escolar possuem acerca das provas? Com esse questionamento, vislumbrei a possibilidade de compreender as relações de poder que se estabelecem através deste instrumento de avaliação, problematizando certos discursos naturalizados em torno deste artefato escolar que, de alguma forma, constitui determinados valores e identidades sociais.

## Da perspectiva teórica

Para tratar de questões relacionadas à prova, considerada um dos dispositivos<sup>3</sup> da avaliação escolar, fez-se necessário lançar mão de alguns conceitos fundamentais que passaram a ter outras significações a partir dos estudos pós-estruturalistas em educação, foram eles: poder, disciplina e representação cultural.

O poder, nesta perspectiva, não está centralizado num ponto único nem é exercido numa determinada direção. Ele é disperso e, por isso, se faz presente em toda a estrutura social, sendo exercido de diferentes maneiras. O poder

<sup>2</sup> A presente investigação foi orientada pela Prof. Dra. Clarice Salete Traversini e é parte da pesquisa "Outros modos de olhar, outras palavras para ver e dizer, diferentes modos de ensinar e aprender: exercitando a docência na contemporaneidade (2005-2008)" sob sua coordenação. A produção do projeto de pesquisa pode ser exemplificada por Traversini: Costa (2006), Traversini; Bello (2008).

<sup>3</sup> Dispositivo aqui utilizado no sentido atribuído por Michel Foucault, o qual o define como uma rede que se estabelece entre diversos elementos, englobando "...discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo" (1995, p. 244).

não existe como essência, “o que existe são práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente” (Veiga-Neto, 2003, p. 145). Não tem por função reprimir ou proibir; ele produz significados que assumem caráter de “verdade” a partir das relações que se estabelecem no cotidiano. Segundo Michel Foucault (1995, p. 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

A disciplina, uma das formas de manifestação do poder, é caracterizada por ser exercida através de táticas sutis que orientam os sujeitos acerca do que podem dizer, fazer ou pensar. Foucault (2006, p. 118) argumenta que a disciplina é um conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Ela opera, então, de forma a extrair do corpo o máximo de rendimento possível, submetendo-o a uma verdadeira “maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (2006, p. 119).

Estreitamente ligada às relações de poder, sendo uma de suas importantes estratégias, a representação cultural é um dos conceitos que também adquire grande visibilidade dentro da perspectiva teórica aqui utilizada. Neste sentido, entendo por representação um sistema de significados social e culturalmente constituído no e pelo discurso, que varia conforme o grupo social ao qual se identifica. É através da representação, enquanto espaço de luta e reivindicações, que se travam batalhas culturais decisivas nas quais o que está em jogo é o direito à representação, que é estabelecida pelo poder ao mesmo tempo em que possui efeitos de poder. Em Silva (2001, p. 48), é possível encontrar este duplo sentido de poder pelo qual a representação está envolvida:

[...] o poder define a forma como se processa a representação; a

representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder.

Em síntese, as noções de poder, disciplina e representação cultural se constituíram em elementos teóricos importantes para realizar uma leitura dos dados empíricos desta pesquisa, problematizando determinados discursos e verdades estabelecidas em torno da temática investigada.

### Metodologia de pesquisa

Para realizar a pesquisa, retornei à escola onde desenvolvi minha prática docente – na qual atuei numa turma de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública Estadual de Porto Alegre no Rio Grande do Sul – a fim de conhecer como meus ex-alunos e alguns professores representavam as provas escolares.

A metodologia de pesquisa adotada para a coleta de informações foi a aplicação de dois questionários com perguntas abertas, um para alunos e outro para professores. O roteiro do questionário destinado aos alunos foi composto pelos seguintes itens:

- 1) Para você, as provas servem para...
- 2) O que você sente quando a semana de provas se aproxima? Por quê?
- 3) O que você sente quando a semana de provas acaba? Por quê?
- 4) O que acontece quando tira nota baixa numa prova? Por que acha que tira nota baixa?
- 5) Se você fosse a professora da turma, como faria para saber se o aluno aprendeu?
- 6) Faça um desenho que mostre o que as provas significam para você.

Já a relação de perguntas do questionário elaborado para as professoras foi a seguinte:

- 1) Qual sua concepção de avaliação?
- 2) Qual sua concepção de prova?
- 3) Você percebe alguma mudança no comportamento dos alunos no período da semana de provas? Por que acha que isto ocorre?
- 4) Qual o significado da nota para você?
- 5) Na sua opinião, a prova é um instrumento adequado para se avaliar o desempenho do aluno? Por quê?
- 6) Você considera adequado o modo como avalia seus alunos? Por quê?

Ao todo, responderam aos questionários 20 alunos com idades entre 10 e 14 anos, sendo 9 meninas e 11 meninos, e sete professoras que lecionam entre a 2ª e a 8ª série do Ensino Fundamental. A fim de preservar suas identidades os participantes serão identificados de A1 a A20, para os alunos, e de P1 a P7, para as professoras.

### As provas escolares e suas representações

Para a análise dos sentidos que o dispositivo de avaliação “prova” produz em alunos e professores, fez-se necessário relacionar os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos. Primeiramente, a partir da leitura das respostas obtidas nos questionários aplicados percebi que as representações dos alunos e das professoras acerca do instrumento avaliativo em questão são muito diferenciadas. Isso se explica pelo fato de que os significados e os sentidos que atribuímos às “coisas” são de ordem histórico-cultural e dependem muito das posições-de-sujeito que ocupamos num determinado contexto social e das relações de poder que nos constituem.

De um modo geral, a leitura das respostas dos alunos permitiu perceber que, para eles, a

prova é um meio concreto de aquisição do conhecimento socialmente aceito que permite a passagem de uma série à outra e garante a aprovação para quem “aprende”, ou seja, quem consegue um resultado quantitativamente satisfatório. É possível perceber estas idéias a partir dos registros abaixo, nos quais, na opinião dos alunos, as provas servem para:

*“Os alunos ficarem melhores para o ano seguinte” (A19 – 10 anos).*

*“Servem para aprender” (A4 – 10 anos).*

*“Ser esperto nunca rodar e tirar notas boas” (A18 – 10 anos).*

Os alunos demonstram, com isso, o quanto estão imersos numa cultura de avaliação escolar focada no resultado e não no processo, ou seja, como meio para concretizar as aprendizagens escolares. A representação presente em suas respostas é a de que as provas significam não só a garantia do ingresso para o ano seguinte – considerado por todos como o objetivo a ser alcançado – como também de uma aprendizagem que estaria inerente a este procedimento de avaliação. Em outras palavras, só passa de ano quem “sabe”, quem “aprende”, quem consegue um resultado quantitativamente satisfatório nas provas, como sugeriu o aluno A18 no registro acima.

Segundo as informações coletadas, a prova exerce ainda outra função, a que pressiona o aluno a estudar, pois, caso contrário, não terá sua aprovação final. Souza (2005, p. 18), referindo-se à maneira como o uso da prova possibilita o exercício do controle sobre os estudantes, afirma que “a prática de examinar carrega consigo a proposta da reprovação, necessária ao controle da aquisição de conteúdos e à coerção para que os alunos estudem”. Isto fica evidente na maioria das respostas dos alunos ao expressarem o que sentem com o término das provas: *“Um alívio porque eu não preciso estudar mais” (A6 – 11 anos); “Eu sinto um alívio porque eu não preciso ficar estudando” (A20 – 11 anos); “... muito aliviado por não ter mais preocupação” (A1 – 13 anos).* Tais respostas indicam que este

instrumento avaliativo está atravessado por uma obrigação momentânea desconectada de um propósito, visto que o ato de estudar/aprender só ganha sentido quando relacionado à prova. Para ilustrar este raciocínio o seguinte "esquema" poderia ser montado: estudando, aprende-se; é preciso estudar para as provas; logo, aprende-se através das provas. Neste sentido, o fato de as provas obrigarem os alunos a estudar reforça minha hipótese de que são utilizadas como meio de controle de suas condutas.

É preciso considerar, ainda, outro aspecto importante no que se refere às provas: o momento de sua aplicação constitui-se em algo de grande temor para os alunos. A partir do que responderam sobre como se sentem com a chegada do período de provas, deixam claro seu sentimento de preocupação com este ritual, talvez por levarem em consideração o que pode lhes acontecer caso não consigam atingir o resultado esperado:

"Eu sinto pavor quando as provas se aproximam [...]" (A4 – 10 anos).

"Eu tenho medo de rodá" (A5 – 10 anos).

"Eu sinto uma angústia" (A8 – 10 anos).

"Nervosismo porque eu não sei se passo ou não passo" (A17 – 11 anos).

O nervosismo, o medo e a angústia que tanto perturbam os pensamentos dos alunos são produzidos nas relações de poder que se estabelecem no cotidiano escolar quando do uso das provas.

Um dos fatores que pode contribuir para que estes sentimentos sejam constantemente reforçados é a organização da sala de aula para o momento da avaliação. Ao iniciar a aula, os alunos geralmente estão dispostos de uma maneira, mas, para dar início à prova, o professor os organiza de outra forma: ocorre uma redistribuição de lugares de modo que o olhar vigiador possa ter um campo de visão mais abrangente. Cria-se, com isso, uma situação constrangedora e problemática, pois a atenção do avaliador (representado pela figura do professor que controla tudo e todos) volta-se para os

movimentos mais sutis de quem está sendo avaliado.

Segundo Foucault (2006), a organização do espaço constitui-se num dos mecanismos de disciplina que impõe aos corpos "[...] o princípio da localização imediata [...]" (p. 123). O autor observa que neste princípio está contida a idéia de que cada indivíduo deve ocupar um determinado lugar para que melhor se aplique a ele a visibilidade necessária ao disciplinamento. Nesta perspectiva,

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2006, p. 123).

Para as professoras, as provas escolares não adquirem a mesma importância e não têm o mesmo impacto que possuem para os alunos, como é possível constatar nas seguintes respostas: "*é apenas um momento da avaliação*" (P2) ou ainda "*um dos instrumentos da avaliação, considerado e usado para medir individualmente o conhecimento do aluno*" (P1). Com isso, percebe-se que as representações em torno das provas são bastante diferenciadas para os sujeitos envolvidos neste processo, o que não é de surpreender, visto que sua participação neste contexto avaliativo ocorre de maneira muito singular. Quem está sendo cobrado/testado é o aluno, por isso, as provas possuem maior "peso" para ele.

Foi possível analisar ainda os sentidos que as notas proporcionam. Algumas das professoras que participaram desta pesquisa fortalecem a representação de que a nota é o referencial que determina e classifica o conhecimento do aluno. Ao serem indagadas sobre o significado das notas sentem a necessidade de atribuí-las para melhor "conhecer"

sua aprendizagem. Segundo uma das professoras “em se tratando de prova é a nota que vai diagnosticar o aprendizado do aluno” (P1), para outra ela “serve como base para avaliar o aluno no contexto geral” (P3). Aparece ainda a noção de que “a nota deve ser o ponto real, entre o aluno (o que é e o que pensa de si) e o professor” (P4).

Na última resposta, observa-se que a nota determina o que o aluno “é”, ou seja, ela possui tamanho grau de confiabilidade que constitui-se numa marca definidora de sua identidade, sendo, por isso, “[...] assumida como uma informação relevante sobre as qualidades do sujeito esfacelado e tratado como objeto de análise” (ESTEBAN, 2001, p. 118).

Forma-se, neste contexto, uma cultura escolar da medição, na qual os potenciais dos alunos são devidamente diagnosticados e quantificados. Lucinete Ferreira (2004), analisando os efeitos proporcionados pela atribuição de tais valores, nos diz que “a imagem da avaliação é também refletida através da “nota”, que é a maneira convencional que a escola institui para indicar o desempenho do aluno” (p. 104). Como se percebe a partir do registro da professora P5, a nota é considerada “*um marco referencial que situa alunos e família no processo de aprendizagem*” e, por isso, funciona como um instrumento que evidencia o seu conhecimento, classificando-o segundo um saber padronizado. Desta forma, como sugere Susana Fernandes (2001), “uma das funções do dispositivo da avaliação é produzir a homogeneização do conhecimento e das condutas dos indivíduos, mas através de seus diferentes mecanismos exerce, contraditoriamente, uma outra função, qual seja a de ressaltar e manter as desigualdades” (p. 11).

Outro aspecto que considero importante é a forma como o poder torna-se atraente ao ser exercido. Partindo das respostas obtidas pelos alunos frente ao questionamento de como fariam para saber se o aluno aprendeu, caso fossem os professores da turma, é possível perceber uma espécie de “jogo de sedução” pelo qual parecem estar envolvidos:

“Eu faria um grande teste para ver se ela ou ele aprendeu” (A1 – 13 anos).

“Eu faria uma prova” (A8 – 10 anos).

“Passaria uma prova para ver se ele aprendeu” (A10 – 10 anos).

“Iria botar ele para fazer uma prova sozinho” (A19 – 10 anos).

“Ah na minha opinião se eu fosse a professora no penúltimo dia de aula eu ia dar umas duas folhas com tudo que eu dei no ano se ele sabe o que precisa saber ele passa de ano”. (A11 – 12 anos).

Apesar de terem sensações indesejáveis com a aplicação deste instrumento avaliativo, como medo, angústia e tensão, os alunos fazem questão de ressaltar a importância de seu uso no cotidiano escolar. A referência que eles possuem é esta e, portanto, não há o que fazer a não ser sujeitar-se a esta forma de poder disciplinar. Desse modo, percebi que os alunos, em sua maioria, exerceriam seu poder através da aplicação de provas exatamente como ocorre com eles. Ao mesmo tempo em que se sentem pressionados pelo poder também sentem satisfação em exercê-lo e isso mostra como são subjetivados e constituídos nas relações que se estabelecem, pois o poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar (FISCHER, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura das informações é possível inferir que as provas são representadas, tanto pelos alunos quanto pelas professoras, como um instrumento indispensável ao processo de avaliação. Vista como algo natural e necessário a prova estabelece muito mais que uma nota ao aluno: ela determina critérios, impõe padrões, define o que deve ser aceito e institui “verdades” a serem seguidas.

Atravessado por relações de poder, o ritual das provas constitui-se num dos principais mecanismos pelo qual a escola, historicamente, tem se utilizado na produção de sentidos, de

subjetividades e do que é ser professor e aluno. Através dele, os sujeitos escolares aqui pesquisados, vêm-se envolvidos numa dinâmica de poder que os submete ao mesmo tempo em que os seduz a exercê-lo. Além disso, o disciplinamento exercido através das provas permite a regulação da conduta dos alunos, produzindo modos de ser.

Com meu olhar voltado para a perspectiva pós-estruturalista em educação não pretendi julgar as provas e, menos ainda, condená-las, afirmando que elas simplesmente devem ser eliminadas do sistema de ensino. Ao contrário, a partir desta lente teórica percebi a necessidade de conhecer e problematizar uma engrenagem de discursos e de verdades estabelecidas, procurando relativizá-las a fim de re/conhecer as variadas relações de poder aí presentes. E ainda, a pesquisa inquieta-me e preocupa-me ao constatar que mesmo após quase três décadas de estudos e pesquisas sobre a necessidade de considerar o processo percorrido pelo aluno para construir sua aprendizagem ao ser avaliado, ainda não conseguimos deslocar o sentido disciplinador construído pela Modernidade atribuído às provas.

## REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Susana Beatriz. *Avaliação escolar: nas pegadas de um monstro polimorfo*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FISCHER, Beatriz Daudt. *O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar*. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 24 a 28 de set. de 2000. Disponível no site: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0204t.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 31. ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

SILVA, Tomaz T. da *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Karla R. R.. *Aboliram a prova! Como é que vou avaliar agora?* Reflexões sobre a avaliação realizada no cotidiano escolar. *Jornal A Página da Educação*, ano 14, nº 146, Junho 2005, p. 18.

TRAVERSINI, Clarice S.; COSTA, Zuleika. *Formas de ensinar produzem o aprender? VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>>. Acesso em: 11 nov. 2007

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. *Leitura, escrita e oralidade como experiência no Ensino Médio: o que as metodologias têm a ver com isso?*. In: PEREIRA, Nilton Mullet; SCHAFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete; TORRES, Maria Cecília; SZEWCZYK, Sonia (Org.). *Ler e escrever compromisso do Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. , p. 49-63.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Regulação social e disciplina*. In: Saraí Schmidt (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 16/10/2008.*

# **A AVALIAÇÃO NO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO: SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E ESTUDANTES**

## ***EVALUATION IN THE FLOW CORRECTION PROJECT: TEACHER AND STUDENT'S POINT OF VIEW***

**Valderice Cecília Limberger RIPPEL<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

O intuito deste estudo é discutir a avaliação realizada no Projeto Correção de Fluxo desenvolvido no estado do Paraná. Busca-se analisar as vantagens e limites sob a ótica dos egressos e dos docentes que participaram do programa. Salienta-se que é imprescindível discutir essa temática, de vez que, nos projetos dessa natureza, ciclos, progressão continuada, classes de aceleração a avaliação assumem centralidade quando o foco em pauta deveria ser a qualidade da educação. Alerta-se que é imperativo proporcionar aos docentes subsídio teórico sobre avaliação, pois apenas retirar a avaliação formal para evitar a retenção/exclusão não garante a aprendizagem/inclusão dos estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação; Ensino/Aprendizagem; Classes de Aceleração.

### **ABSTRACT**

*This study aims to discuss the evaluation which has been carried out on the Flow Correction Project developed in the State of Paraná. It aimed to analyze the advantages and limits in the point of view of students and teachers who participated in the program. It is pointed out that it is indispensable to discuss this thematic, once, on similar projects, that is, cycles, continued progression, acceleration and evaluation classes assume centrality when the focus which is being discussed might be the quality of education. It is alerted that it is imperative to provide the professors with theoretical assistance about the evaluation, as only withdrawing the formal evaluation to avoid the retention/exclusion does not guarantee the learning/inclusion of students*

**Keywords:** Evaluation; Teaching/Learning; Acceleration Classes.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, UNICAMP. Professora, Instituto Makro - Pós Graduação. Campo Mourão, PR, Brasil. E-mail: <valdericerippel@uol.com.br>.

## INTRODUÇÃO

Na década de noventa, o Estado do Paraná deflagrou um alto índice de defasagem idade/série: cerca de 43,8% dos estudantes matriculados estavam cursando séries fora da faixa etária (PARANÁ, 1996, *apud* CENPEC, 1997). Com tal situação em foco, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou, desenvolveu e implantou o Programa Adequação Idade/Série (PAI-S), denominado Projeto Correção de Fluxo (PCF), com o objetivo de proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino fundamental, para estudantes em defasagem, desenvolvido no biênio 1997/1998.

O intuito deste artigo é discutir sobre a avaliação realizada no Projeto Correção de Fluxo. Busca-se analisar as vantagens e limites da avaliação sob a ótica dos estudantes egressos e dos docentes que participaram do programa.

Para desenvolver a reflexão, utiliza-se como base os dados da tese de doutorado intitulada *Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo de Toledo Paraná*, de Rippel (2007). Apresenta-se a fala de 355 estudantes entrevistados que compõem a amostra da tese mencionada. Apresenta-se, ainda, a fala de 17 docentes entrevistados na dissertação da autora.

### Nuanças da Avaliação

Rippel (2007) assume a tese de que a avaliação é uma ação eminentemente social, porque não é uma atividade de um sujeito isolado e nem mera atividade técnica, mas é, na verdade, um produto social de um certo tipo de sociedade e de uma época específica. Desse modo, o avaliador deve situar as atividades de aferição de conhecimentos dos estudantes dentro de um contexto amplo, tornando claras as relações entre ideologia e prática educacional, num contexto social, econômico, psicológico e político.

Tanto assim é, que se percebe que a avaliação possui um lado evidentemente político, e que o revela quando temos, como concepção de mundo social, aquele que é construído por indivíduos e grupos em interação e confronto. Verifica-se que, efetivamente, o avaliador detém certo grau de influência política, de poder, mesmo quando não quer, porque a sua não-interferência, ou a sua suposta neutralidade, não neutraliza as relações de poder existentes, acabando por favorecer os grupos mais fortes e estabelecidos no seio social com maiores habilidades, em detrimento daqueles mais dispersos e detentores de menos habilidades.

Assim, percebe-se que a avaliação pode ainda acentuar a discriminação social vigente, por se tratar de um dos mecanismos de desigualdade que contribui, de certo modo, para que a situação permaneça não somente no tratamento entre as pessoas mas também na esfera de um procedimento uniforme de ação pedagógica que passa, inclusive, pela avaliação uniforme, onde se desconsideram as diferenças bio-psico-sócio-culturais dos estudantes, o que resulta no privilegiar aqueles que se aproximam dos valores que o avaliador, segundo a sua posição ideológica, estabelece como padrão ideal de desempenho (CAPPELLETTI; & ABRAMOWICZ, 1999, p. 91-92).

Entretanto, seria absolutamente ingênuo acreditar que um único projeto, como o Projeto Correção de Fluxo, pudesse dar conta de todos os problemas que atingem a nossa sociedade como um todo, e que ultrapassam a própria questão da educação, de vez que existem causas estruturais no problema da desigualdade e da distorção idade/série, causas que ultrapassam o nível da estrutura educacional. Com certeza, são causas relativas às políticas sociais e à questão básica da distribuição de renda do país. Sabe-se que esses projetos, ou seja, as classes de aceleração, são uma das propostas ou uma das regras da política educacional estabelecida pelo Banco Mundial para todos os países subdesenvolvidos.

De acordo com Sordi (1998), as reformas educacionais se sustentam apostando na falta

de aptidão dos professores para fazer uma leitura mais crítica dos termos da mudança. Dessa maneira, alguns podem ficar restritos ao que está escrito e mistificar o discurso redentor ou subestimar as entrelinhas que podem ser interpretadas em favor de uma proposta educacional emancipatória e incluyente.

[...] a leitura restrita que se faz no texto da LDB que propõe a eliminação da reprovação e prega a autonomia da escola e dos educadores. Perplexos, os professores se interrogam como garantirão qualidade aos alunos se não podem reter os alunos com defasagem de aprendizagem. Resistem à idéia desobrigando-se de ensinar mais e cada vez melhor, especialmente, aos alunos em risco de fracasso escolar. Inconscientemente entram na dança da avaliação assumindo um tom e ritmo dissonantes dos reais interesses da população. Trata-se de exercer seu direito de opção. Confirmando a natureza paradoxal dos discursos de mudança, ao resistirem ao proposto, mais se tornam cúmplices do processo perverso de exclusão que se pratica junto às classes trabalhadoras (SORDI, 1998, p. 48).

Nota-se que, frente ao que é imposto pela reforma, o professor pode assumir uma postura crítica, ética e reflexiva, para extrair benefícios frente às limitações que lhe são impostas pelo sistema. Apesar de ser perceptível a degradação do trabalho dos docentes, pois se investe cada vez menos na formação dos professores, restam apenas a resistência de ensinar mais e cada vez melhor, formando massas críticas que possam intervir no sistema, na vida e na realidade social.

De acordo com Romão (2002), as tentativas de combater a cultura da repetência no ensino fundamental objetivam eliminar a reprovação por decreto, visto que o sistema de promoção é aparentemente eliminado com a desseriação, mas é mantido com a promoção

automática. Ou seja, elimina-se apenas a reprovação. Essa distorção ocorre porque os docentes não participam das formulações e decisões para a implantação desses projetos, e não foram e não estão devidamente preparados para obterem um bom desempenho com a nova realidade em que estão inseridos, gostem ou não.

Para Romão (2002), essa fragilização que desestabiliza as aspirações e projeções dos professores é a falta de aprofundamento da discussão sobre a avaliação da aprendizagem, verdadeiro nó górdio da educação brasileira. Nesse contexto, é imprescindível entender como se dá a avaliação nas escolas. Para tanto, nos apoiamos em Freitas (2003, p. 41), que explicita que o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes:

O primeiro deles é o aspecto "instrucional" [...] pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. O segundo componente, constituído pela avaliação do "comportamento" do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...] existe o terceiro aspecto: a avaliação de "valores e atitudes", que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes.

Cabe colocar que, na implantação dos projetos dessa natureza, entre eles o Projeto Correção de Fluxo, a avaliação assume centralidade no processo. Entretanto, retira-se o primeiro aspecto apontado por Freitas (2003, p.41), qual seja, o "[...] instrucional pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, e trabalhos". O intento, ao tirar a prova do processo, é impedir a nota e, conseqüentemente, a classificação dos estudantes, e, agregado a isso, o julgamento do

docente como aprovado ou reprovado. Por fim, o que é pior, minimiza-se, nesse processo, a cobrança do domínio de conteúdo e a frequência. Já o segundo aspecto, constituído pela avaliação do “comportamento” e o terceiro constituído pela avaliação de “valores e atitudes” continuam sendo realizados, pois ocorrem implicitamente em atitudes informais em sala de aula.

Conforme o CENPEC (1997), a avaliação dos estudantes no projeto deveria ser diagnóstica. Trata-se de uma avaliação que, de acordo com Luckesi (1995, p. 82), pode ser compreendida como “[...] instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos”. Nota-se que a avaliação, sob essa ótica – sugerida pelos gestores do projeto – deveria dar-se durante todo o processo nas relações aluno/professor/contéudo e, assim, caberia ao docente a mediação e a tomada de decisões subseqüentes a cada contéudo para redirecionar a caminhada.

Nota-se, então, que, conforme os gestores do projeto, a avaliação diagnóstica proposta deveria possibilitar diagnóstico e acompanhamento do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para o professor, o diagnóstico e a reorganização do processo de ensino. Nesse contexto, segundo Rippel (2002, p. 93), é imprescindível apresentar o depoimento de professores que atuaram no projeto que explicitam como realizavam a avaliação. Vejamos:

[...] a avaliação é feita através do interesse, da persistência, da busca do aprendizado. O aluno é avaliado pelos conteúdos que ele traz, pela produção e pelo crescimento no seu dia-a-dia (Professor L).

A avaliação no projeto é feita através de trabalhos, apresentação de trabalhos, trabalho em grupo e jogos (Professor B).

[...] No PCF era feita uma avaliação dos trabalhos no dia-a-dia, através das atividades, conhecimentos que o aluno adquiria. (Professor F).

Se avaliava as fichas que são preenchidas todos os dias (Professor M).

Diante desse cenário, Rippel (2007, p. 330) buscou verificar a percepção dos estudantes egressos da avaliação praticada no projeto e quais as vantagens e limites. Analisando as tendências nas declarações dos entrevistados, percebeu a presença de aspectos negativos no projeto, que surgiram quando este retirou do cenário avaliativo a prova, tal qual pode ser atestado a seguir:

Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.

Esc2/42: Adianta, se fizer. Nem tem prova. Como vai dizer que sabe?

Esc7/117: Ele não aprende todas as áreas que tem que aprender. Como não tem prova, é só preencher as fichas. Os alunos levavam para casa e só ia na aula uma ou duas vezes por mês e tudo mundo passou igual.

Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram (sic) da despesa com o aluno.

Nota-se, então, que a prova e a nota são retiradas do processo avaliativo, o que permite, aparentemente, omitir os problemas dos estudantes que não atingem o conhecimento proposto. Para compreender essa questão, podemos apoiar-nos em Sordi, que explicita que, simplesmente, atribuir a solução dos problemas

da avaliação à mera eliminação das provas é um certo reducionismo:

Estas podem e devem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais relevante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, também, de decidir como devem ser elaboradas as questões [...]. A preocupação deve incidir no quão inteligente elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo ao optarmos por um ensino compatível com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudança acelerada (SORDI, 2000, p. 243).

Diante disso, pode-se inferir que os gestores da proposta, ao implementarem o projeto, tinham uma escolha dual: capacitar efetivamente o quadro docente com amplo referencial teórico, para que soubessem realizar efetivamente uma verdadeira avaliação; ou desarmá-los, tirando a prova e a nota do cenário, para evitar a retenção. Infelizmente optaram pela segunda opção.

Conforme Sampaio e Ribeiro (1998), se fossem considerados o tempo e o trabalho comumente gastos com o preparo e correção de provas, flagraríamos a sua ineficácia e a necessidade de mudar tais práticas. Pautados nesse argumento, e em outros dessa natureza, é que os gestores do projeto excluíram a prova. Desse modo, faz-se necessário apresentar o entendimento de avaliação de professores que atuaram no projeto, que, segundo Rippel (2002, p. 92-137), declaram:

A avaliação era feita nas fichas. O professor se sentia um repassador de conteúdos, [...] não existia rigor nesta avaliação e ninguém estava interessado em fazer isto aí [...]. O sistema de avaliação sem prova não serve, não substitui. Eu acredito que a prova deve continuar. Só que tem que

ser uma prova que se faça. Tirou uma nota baixa, possa reprovar (Professor I) (p. 137).

[...] A prova é fundamental. Temos que ter uma avaliação, alguns subsídios em mãos, para que se possa dizer se este aluno aprendeu ou não. Através da prova é como se o aluno estivesse mostrando se é capaz ou não. No tradicional, o aluno tem que provar através de provas se sabe fazer e que está apto a desenvolver aquilo que foi solicitado (Professor E). (p. 92).

[...] Dava uma olhada na cara do aluno e lembrava se ele era mais ou menos, ou na hora da chamada era bom/mau. Bom/mau, isto significa que, num mês, todos os alunos que eram bons tinham uma boa avaliação e os que eram maus tinham uma má avaliação (Professor I). (p. 95).

Ressalta-se que o problema da avaliação não incide na aplicação da prova, mas em outros aspectos que acompanham esse instrumento. A inferência positiva, ou não, sobre a prova vai depender do olhar que o avaliador estabelecer sobre ela no momento de fazer a sua apreciação. A partir de um olhar ético, com embasamento teórico, o docente extrairá informações relevantes sobre o domínio, ou não, do conteúdo avaliado, e assim poderá replanejar as suas ações, para auxiliar o estudante na construção de uma aprendizagem significativa.

Rippel (2007, p. 332) verificou que há uma tendência, nos depoimentos dos egressos, a qual nos indica como a avaliação foi realizada no projeto:

Esc5/101: O fato de ter só trabalho era mais fácil. Eles só davam trabalho. Era tudo pronto. Não precisava ralar, estudar. Era só marcar 'X' nas alternativas. Era muito fácil. Não tinha prova.

Esc10/251: O conteúdo era fácil, da 5ª e 6ª série. Vinha pronto nas fichas, quase só assinalar, tinha pouca escrita.

Eu faltava sempre. Nem sei como passei. Quase todo mundo não ia para aula depois que percebemos como era fácil, e igual íamos ser passados.

Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, mesmo porque com o que aprendeu no projeto só consegue um emprego lá em baixo, porque não tem o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova.

São proposições que convergem para os mesmos conceitos. De um lado os egressos apontam que a avaliação no projeto é mais fácil, pois é realizada por meio de trabalhos, trabalhos em grupos, preenchimento de fichas, jogos, atividades que demonstram a produção do estudante. De outro, aparece de forma latente que o material didático proporcionado vinha pronto, que não precisavam estudar, escrever, bastava assinalar com X, e todos, estudando ou não, seriam promovidos. Assim, a avaliação era feita no dia-a-dia e fazia-se de conta que eram avaliadas as competências e habilidades do estudante.

Há egressos que manifestaram tendências negativas nas suas declarações, ao explicitar como vêem a postura do docente referente ao conteúdo/avaliação/aprendizagem e como esta influenciou na sua auto-estima para estudar, conforme pode ser atestado em Rippel (2007, p. 333):

Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de qualquer forma.

Esc16/335: [...] No projeto era como se o aluno fosse máquina: o professor dava a ficha e dizia como responder, nós fazia (sic) e já entregava. Eu não aprendi nada no projeto. Foi só para pular de série.

Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.

Os docentes, contradizendo os estudantes, declaram que mudaram a sua postura depois que participaram dos cursos de capacitação para atuar no projeto, conforme aponta Rippel (2002, p. 90-111):

[...] ver o progresso que cada um teve dentro de sua produção, sem comparar um com o outro. Comparar a pessoa com ela mesma. Porque, até então, nós ficávamos presos no domínio do conteúdo (Professor Q) (p. 103).

[...] A metodologia é inovadora. É menos preocupação com o conteúdo. Os professores desaceleram e ajudam os alunos a vencer determinadas dificuldades (Professor A) (p. 103).

[...] Faço uma avaliação para ver o que o aluno aprendeu e no que o aluno tem dificuldade, para retomar e fazer uma recuperação (Professor H) (p. 111).

[...] A atuação do professor que passou pelo projeto é outra. É um professor mais sensível. Ele olha o aluno com outros olhos. Ele não se contenta em fazer as coisas como ele fazia (Professor Q) (p. 101).

Nota-se que os estudantes enfatizam que não existia um entrosamento entre professor e aluno, uma vez que os professores assumiam uma postura passiva e indiferente em relação à aprendizagem dos estudantes. Ressaltam, ainda, que os professores passavam por cima do

conteúdo e não o explicavam, e, quando os estudantes não entendiam, davam as respostas prontas no quadro e todos apenas copiavam. E, mais, como não existiam provas e avaliações escritas formais, não se evidenciava que os estudantes não sabiam o conteúdo, e que, frente a isso, os professores também se eximiram de ensinar, uma vez que a regra imposta era a de que todos fossem promovidos.

Contrariamente aos estudantes, os docentes declaram que mudaram a sua postura no projeto, que realizavam a avaliação para retomar o processo no que os estudantes apresentavam dificuldades, passaram a olhar os estudantes diferentemente, desaceleraram na cobrança de conteúdo e ajudavam a vencer algumas dificuldades, o que revela, por si só, uma desresponsabilização.

Diante do panorama apresentado sobre a práxis dos docentes frente à avaliação, apoiamonos em Sordi, que explicita que a avaliação praticada no ensino, nos dois modelos (regular e PCF), merece ser examinada, pois estava:

[...] tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como instrumento de reafirmação de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não para serem problematizados pelos estudantes. As conseqüências desse modelo já são conhecidas. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores (SORDI, 2000, p. 235).

Nota-se, assim, que, no ensino regular tradicional, a avaliação é realizada visando verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e

oferecida pelo estudante ao docente como forma de atestar o conhecimento assimilado. Visa-se, sobremaneira, obter o produto supremo “nota”, que passa a reger o processo, assumindo o escopo, secundarizando o papel fundamental da aquisição do conhecimento.

Evidencia-se que o PCF, ao propor uma mudança na avaliação, deveria ter investido e trabalhado esses aspectos com os estudantes, para que não gerasse tanto descrédito. E, nesse sentido, era imprescindível os docentes esclarecerem como se daria a avaliação, evidenciar que o espoco a ser atingido deveria ser a aprendizagem, e não a nota.

Segundo Rippel (2007, p. 335-336), alguns dos entrevistados comparam constantemente a avaliação e o conteúdo do projeto com o ensino regular, manifestando descrédito em relação à avaliação praticada no projeto, visto que minimizou e/ou não exigiu o domínio dos conteúdos:

Esc2/32: Falta à coluna principal: “o ensino”. Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.

Esc7/118: Foi bom para recuperar o tempo perdido. E foi ruim porque passou por cima de muitos conteúdos. Agora eu estou fazendo faculdade e está sendo muito difícil. Falta muito conteúdo que eu nunca vi. Eles deveriam fazer uma avaliação escrita e ver o que é preciso dar para o aluno.

Esc5/97: Eu só fiz meio ano, já tava na 7ª série. Agora quem fez de 5ª a 8ª não aprendeu nada. É só uma passada. Não tem avaliação para ver se o aluno teve um aproveitamento.

Esc1/13: Eu desisti porque não gostei do ensino do projeto. Não faz (sic) um vestibular com este ensino. A correção é só para iludir o aluno, que ele vai passar da 5ª para a 8ª. É ilusão mesmo, não aprende, é bem por cima.

Observa-se, nestas declarações, que, no projeto, os estudantes recebiam tudo pronto, que

as fichas já vinham com as respostas, e que não viram o conteúdo necessário para concretizar uma aprendizagem significativa. Analisando esse cenário, e recorrendo a Perrenoud (1999), vemos que esse autor contribui para a análise, ao apontar que o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade, ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática, junção que foi muito bem utilizada pelo PCF, porém do jeito mais contraproducente possível. Homogeneizaram-se as turmas, mas elas foram niveladas por baixo, em termos dos conteúdos ministrados e da forma como isto ocorreu.

Isso, de certo modo, contrapõe-se a tudo o que o “bom ensino” deve gerar, tanto que Perrenoud (1999), quando continua a analisar este tipo de questão, argumenta que o docente pode ajudar o estudante a progredir de muitas maneiras:

[...] exemplificando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, desenvolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

Note-se que a avaliação formativa leva o docente a observar metodicamente os estudantes, de modo a ajustar intervenções pedagógicas individualizadas no intuito de otimizar a aprendizagem. Esse fato, como se vê em diversas falas dos entrevistados, não ocorreu. E mais. É contundente observar que proporcionar um clima mais promissor para que o estudante apreenda é diferente da postura adotada no projeto - de “dar tudo pronto”, de facilitar e de não

cobrar a aquisição do conhecimento, eximindo o estudante de construir seu conhecimento, do qual ele é alijado, portanto, para o resto da sua vida.

Observa-se, também, que os estudantes continuam presos ao método tradicional, confiam na prova escrita e acreditam nesse instrumento para mostrar ao professor que aprenderam o conteúdo; pois o estudam para responder às perguntas das provas, o que lhes possibilita a quantificação de acertos e erros, e o que é usado como instrumento de auto-afirmação, haja vista que os tranquiliza, confirmando-lhes que alcançaram o conhecimento.

Essa é uma concepção lógica sobre a avaliação artificializada na escola, e, neste sentido, Freitas (2003, p. 40) explicita que:

[...] a avaliação é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isto colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade”.

Evidencia-se, então, que os estudantes comparam constantemente a avaliação do projeto com o ensino tradicional. Enfatizam que a avaliação no tradicional é usualmente realizada por meio de trabalhos, controle de frequência e participação nas aulas, e estudam para, num momento determinado, fazer uma prova, destacando que esse deve ser o percurso para a construção da nota. Já no PCF, a avaliação incidia nas fichas, trabalhos em grupo, e os estudantes descredita desse processo, visto que lhes foi tirada a prova e, conseqüentemente,

a nota, e não era lhes dado nenhum *feedback*. Manifestam, indignados, que assim não conseguem saber se realmente estavam aprendendo.

Nota-se que, para mudar esta ideologia, é imprescindível conhecer como se dá a construção da nota. Com ou sem prova, há dois aspectos que determinam a nota, ou seja, a avaliação formal ou informal. E, para entender tais conceitos, apoiamo-nos na definição apresentada por Freitas, que escreve:

[...]avaliação formal são aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de construção está encoberto e é aparentemente assistemático (FREITAS, 1995, p. 145).

Como já evidenciado, os instrumentos de avaliação do modelo seriado (tradicional) são marcados pelo uso da prova escrita, fato que indica o uso da avaliação formal, e que, a nosso ver, muitas vezes pode ser utilizada pelos docentes para pressionar o estudante com o intuito de gerar aprendizado, mas que também pode ser utilizada para demonstrar (no sentido amplo da palavra) o seu poder. Isso porque, por meio dela, pratica ameaças, controla e disciplina os estudantes.

Entretanto, apesar desses pontos negativos, essa sistemática avaliativa (dita tradicional) possibilita ao estudante a vantagem de poder contestar, se não concordar com o resultado emitido pelo docente. Isso também é evidenciado por Freitas (1995), quando admoesta que um dos pontos mais cruciais da avaliação é o desenvolvimento do conceito de “bom aluno”, que o professor faz na sua práxis, na medida em

que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

Parece-nos que a avaliação informal pode ser mais perversa que a avaliação formal, visto que o estudante não pode contestá-la. Segundo Perrenoud (1999), nesse caso o aluno é levado a exibir um comportamento que agrada o professor, comportamento que o autor denomina de “ofício de aluno”, ou seja, ao estudante cabe saber ser agradável no momento certo, saber falar, ou calar quando convier, fingir dominar o conteúdo, pois o professor faz o seu juízo partindo do aluno ideal, segundo os seus princípios subjetivos.

Freitas (1995, p. 227) adverte que “[...] a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal”. Parece-nos, então, que o problema entre a avaliação formal e informal é que o próprio docente elabora as provas e pode, partindo do seu julgamento/interpretação, elaborá-la apenas para comprovar o que determinou na avaliação informal. Apesar disso, há uma preferência de muitos estudantes por prova escrita, pois a vêem como uma espécie de documento que é contestável quando lhes convier.

É contundente destacar a tendência implícita nas declarações dos estudantes que enfatizam constantemente que não eram avaliados no projeto, que não estudavam e assim não aprenderam nada. Isso pode ser explicado pelo fato de eles não realizarem uma prova escrita e, conseqüentemente, não trocaram mais o que aprenderam com uma nota com o professor.

Analisando este tipo de ocorrência nos sistemas de ensino, Freitas (1995) auxilia-nos a entender essa situação, que leva o estudante a ver sentido em estudar apenas quando puder, em troca, receber uma nota. Para essa situação, o autor esclarece a existência do valor de uso e valor de troca:

[...] A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da

instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral "nota". O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. Conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Parece-nos que a nota tem dois focos que merecem ser analisados. Para o docente, o projeto, ao retirar a avaliação via prova e nota, tira-lhe o poder de controle sobre o estudante, haja vista que, por meio da nota, tanto estimula a estudar, como faz uso dela para controlar, coagir e ameaçar. O estudante, por meio da avaliação via prova escrita e nota, troca o conhecimento por pontos e conceitos, como forma de valoração da auto-imagem, pois é doutrinado desde a escola elementar a buscar esse símbolo.

OPCF, ao tirar a nota e apresentar apenas uma apreciação diagnóstica, especificamente sem devolução mensurada de pontos, perdeu credibilidade, uma vez que o estudante e muitos docentes não conseguem compreender a importância da aprendizagem para intervir na vida, pois superestimam a função da nota.

Rippel (2007) constatou uma tendência na fala dos entrevistados que afirmaram que não estavam aprendendo nada, e assim faziam muita bagunça, e que essa situação se criou quando os estudantes souberam que não seriam avaliados e nem reprovados. A confusão passou a reinar em sala de aula após a eliminação da avaliação formal "via prova escrita". Este processo é explicitado por Freitas (2003, p. 42):

Quando os ciclos e a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno, supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional [...], impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula [...], sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.

De certa forma, isso se justifica por causa do costume e da cultura entre estudantes e professores, onde a avaliação é tida de forma comum, como função única e exclusiva do docente e, muitas vezes, é utilizada como o mais importante instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é dimensionada centralidade na avaliação nesses projetos, pois, via de regra, é por meio da prova e da nota que o docente tece o seu julgamento, e, embutido nisso, advém o seu poder de aprovar ou reprovar. Sob a ótica dos egressos, o limite na avaliação do projeto incide no fato de não realizarem prova escrita, não terem cobrança de domínio de conteúdo, e, assim, incorporaram que não era mais necessário estudar, e, por conseguinte, houve uma ausência de aprendizagem. A pseudo-vantagem é o fato de não se sentirem pressionados pela avaliação, e pela facilidade por receberem tudo pronto.

Evidenciou-se que o projeto mudou a aparência da avaliação, visto que retirou a prova

escrita do processo avaliativo. Quem implementou a proposta não conseguiu, contudo, apreender a essência da avaliação, pois a metodologia proposta não logrou êxito, uma vez que muitos docentes não possuíam um referencial teórico que os subsidiasse a compreender o verdadeiro sentido da avaliação. E as capacitações proporcionadas pelo projeto não cobriram essa insuficiência advinda dos cursos de graduação e, por conseguinte, não se obteve mutação na cultura da avaliação.

Dessa forma, pode-se inferir que no PCF houve uma mudança de aparência da avaliação, ou seja, os docentes não avaliavam formalmente com provas para emitir uma classificação, entretanto constatou-se a permanência da essência, pois persistiram realizando a avaliação classificatória de modo informal. Como visto, o PCF retirou a prova do processo avaliativo, visto que, sem nota para professor a reprovação, os estudantes permanecem na escola e aparentemente estão incluídos no sistema, mesmo que apenas guardados, pois na essência apenas se posterga a exclusão no tempo.

Alerta-se que as políticas que falam em democratização, acesso e manutenção são necessárias, mas que se agregue a elas uma responsabilidade social, porque aquela escola que está ali não vai conseguir eliminar a exclusão apenas com estes projetos alternativos, se não forem proporcionadas condições estruturais e maior qualidade de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWIC, M. Fios e tramas: a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999. p. 85-120.

CENPEC. *Material de apoio e capacitação docente para as classes de aceleração: Projeto Correção de Fluxo SEED/SP*. São Paulo: CENPEC, 1997. 11 p.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Armed, 1999.

RIPPEL, V. C. L. *Os caminhos da educação – projeto correção de fluxo: um estudo de caso de Toledo, Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo em Toledo, Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) Campinas; UNICAMP, 2007.

ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.

SAMPAIO, M. das M. F.; RIBEIRO, M. J. R. Coerência entre avaliação e organização do currículo. *Ensinar e aprender: reflexão e criação*. São Paulo: CENPEC, v. 3. p. 12-16, 1998.

SORDI, M. R. L. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. *Pró-Posições*. Campinas: FE/Unicamp, v. 9, n. 3 (27), p. 42-51, 1998.

\_\_\_\_\_. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

Recebido em 7/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES

## *INSTITUCIONAL EVALUATION IN PRIVATE SUPERIOR EDUCATION IN THE PERCEPTION OF PROFESSORS AND COORDINATORS*

Luciana Renata Muzzeti MARTINEZ<sup>1</sup>  
Maria Beatriz Loureiro de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Maria José ROMANATO<sup>3</sup>  
Fábio Tadeu REINA<sup>4</sup>  
Luci MUZZETI<sup>5</sup>  
Maria Cristina da Silveira Galan FERNANDES<sup>6</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de avaliação institucional em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no interior do Estado de São Paulo e contribuir para o debate sobre a forma como a avaliação institucional é percebida por docentes e coordenadores de cursos no âmbito do ensino superior privado. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental. Foram considerados como fontes de pesquisa o Projeto de Avaliação Institucional, relatórios e documentos da Comissão Interna de Avaliação Institucional – CIAI, o Plano de Avaliação Continuada - PAC e o Catálogo da IES estudada. Observou-se que o processo de avaliação institucional é utilizado enquanto instrumento para a discussão, reflexão e possibilidade de melhoria da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Ensino Superior Privado; Qualidade de Ensino.

---

<sup>1</sup> Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.R.M. MARTINEZ. E-mail: <lucianamuzzeti@ig.com.br>.

<sup>2</sup> Pesquisadora, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil.

<sup>4</sup> Doutorando, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil.

<sup>5</sup> Docente e Pesquisadora, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil.

<sup>6</sup> Docente e Pesquisadora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

## ABSTRACT

*The present work aims to reflect on the process of institutional evaluation of an Institution of Superior Teaching (IES) in the interior of the State of São Paulo and to contribute for the debate on how the institutional evaluation is perceived by professors and coordinators of courses in the scope of private superior education. This work has been carried out by means of documentary research. The project of institutional evaluation, reports and documents of the Internal Commission of Institutional Evaluation had been considered as research sources - CIAI, the Plan of Continued Evaluation - the CAP and the catalogue of the studied IES. It was observed that the process of institutional evaluation is used as instrument for discussion, reflection and possibility of improvement of the quality of education.*

**Keywords:** *Institutional Assessment; Private Higher Education; School Quality.*

## INTRODUÇÃO

A adoção de um programa de avaliação institucional, além de determinação legal, pode constituir-se em importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino, possibilitando uma prestação de contas à sociedade, a identificação de problemas, a correção de falhas e a introdução de mudanças nas instituições educacionais. É, portanto, uma ferramenta significativa para o planejamento da gestão universitária e um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico.

A concepção de avaliação institucional adotada pela Instituição de Ensino Superior (IES) - estudada e evidenciada em seu Projeto de Avaliação Institucional (2000)<sup>7</sup> fundamenta-se na avaliação qualitativa, utilizando também aspectos quantitativos, tendo por objetivo a construção de um processo de avaliação coletivo, flexível, transparente, negociado, consistente e confiável. Em suma, entende-se na IES que a avaliação institucional deve ser conduzida como um processo global, orgânico, sistemático e contínuo, em que a responsabilidade pela consecução é atribuída aos sujeitos participantes da instituição.

A execução desse plano de avaliação na Instituição ocorreu em várias etapas. A primeira sistematizou os procedimentos a serem adotados. A segunda envolveu a deliberação de um cronograma de ações. Em seguida foram desenvolvidos e organizados os relatórios periódicos que representam o conjunto das relações e práticas do cotidiano dos atores envolvidos no processo avaliativo e, posteriormente, procedeu-se a uma avaliação do próprio processo de avaliação, junto à comunidade acadêmica.

Considerando-se que uma avaliação bem sucedida passa por um diálogo no interior da própria instituição, a condução de tais processos teve como meta, ainda de acordo com o Projeto de Avaliação Institucional (2000), corresponder às expectativas dos atores que constituem o meio acadêmico.

## A instituição avaliada

A IES surgiu em 1923, como "Escola de Comércio". Com o Processo de Reconhecimento para Universidade instalou-se, em 1992, um "Regime de Transição" que criou as Unidades

<sup>7</sup> Para esclarecimento do leitor, o Projeto de Avaliação Institucional (2000), o Relatório da Comissão Interna de Avaliação Institucional - CIAI - (2002) e o Plano de Avaliação Continuada - PAC - (2002), citados no corpo do texto, não foram inseridos na bibliografia do trabalho, pois adotamos o procedimento de manter em sigilo os nomes da Instituição e de seu corpo docente.

Escolares da Instituição e, em 1997, as faculdades foram credenciadas como Centro Universitário.

A Instituição é constituída por três Unidades escolares e conta atualmente com 21 cursos de graduação (diurnos e noturnos), oito cursos seqüenciais (noturnos), 25 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização), estando 9 deles em andamento e um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado em Educação). O quadro de professores é composto por 450 docentes que lecionam para aproximadamente 4.142 alunos.

### Auto-avaliação na IES

Na Instituição estudada o processo de avaliação institucional teve início em 1997, tendo consolidado seus princípios e metodologia em 2000.

A Comissão Interna de Avaliação Institucional - CIAI - da IES, foi composta por três representantes do corpo docente da área de educação, um representante da área de estatística aplicada à educação, um docente da área de administração e dois representantes do corpo técnico-administrativo. Coube a tal comissão o desenvolvimento de projetos contemplados no Programa de Avaliação Continuada - PAC - da Instituição; a elaboração de relatórios consolidados para análise tanto quantitativa e quanto qualitativa dos dados apresentados ao final de cada etapa e a promoção de debates acadêmicos para discussão dos resultados obtidos.

A comissão atribui um caráter contínuo e sistemático ao processo avaliativo, buscando subsidiar a comunidade acadêmica e administrativa com informações para que tenham possibilidade de implementar um sistema de informações relevantes sobre a instituição. Isso facilita o autoconhecimento institucional, visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e do processo de tomada de decisões dos vários órgãos e setores da instituição.

### Objetivos da avaliação institucional

O Programa de Avaliação Continuada da IES estudada tem como objetivo mais amplo oferecer instrumentos de acompanhamento, análise e avaliação de todas as funções e atividades de apoio técnico e administrativo. O programa subsidia o processo de desenvolvimento institucional e o estabelecimento de práticas, diretrizes e estratégias para o cumprimento da missão da instituição. Em outras palavras, o objetivo de ser uma organização de ensino, pesquisa e extensão voltada para a realidade local e regional (PAC, 2002).

Pode-se destacar, ainda, que as mudanças culturais na comunidade, delineadas por um processo avaliativo de cunho educativo, propiciam maior acúmulo de Capital Cultural, transformando velhos hábitos. Essa reestruturação social acontece quando o *habitus* dos indivíduos de uma determinada comunidade foi reestruturado com informações significativas, legítimas e universalmente valorizadas.

Segundo Bourdieu (1989), para se analisar o *habitus* de um agente deve-se identificar o *habitus* de seu grupo ou classe social. O sistema de disposição durável, que caracteriza um determinado grupo, organiza-se de acordo com a comunidade da qual faz parte. Seus interesses, anseios e necessidades podem ser reorientados a partir da situação originária de classe e do sistema de situações comuns a todos os agentes submetidos à mesma realidade.

Nesse sentido, a reorientação do programa educacional tem por objetivo desenvolver novas informações significativas e de aprimoramento no atendimento dos agentes desse grupo acadêmico.

### Resultados do processo de avaliação institucional

O processo de avaliação institucional realizado na IES estudada foi avaliado em julho

de 2001 pela Comissão Interna de Avaliação Institucional.

A avaliação do processo de avaliação da IES foi realizada com professores e coordenadores de curso durante a semana de planejamento do segundo semestre de 2001. Foram utilizadas duas estratégias para a coleta de dados: a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas informais, coletivas, tanto com os coordenadores quanto com os docentes.

Foram distribuídos 356 questionários a todos os professores e coordenadores com o objetivo de verificar como os resultados da avaliação institucional estavam sendo utilizados no cotidiano da IES e de solicitar a colaboração da comunidade acadêmica com sugestões e críticas ao processo de avaliação institucional (Relatório CIAI, 2002).

O questionário apresentava três perguntas fechadas com duas possibilidades de resposta (sim ou não), visando verificar se os docentes e coordenadores conheciam o processo de avaliação institucional da IES, se estavam recebendo relatórios individualizados das pesquisas realizadas pela CIAI e se estavam utilizando os resultados da avaliação. Na terceira questão fechada, além da opção de *sim* ou *não*, solicitou-se também, a quem assinalasse *não*, que indicasse o porquê da não utilização dos resultados. As duas últimas perguntas do questionário eram abertas e solicitavam que professores e coordenadores descrevessem a forma como estavam utilizando os resultados (questão n. 4) e apresentassem sugestões e/ou críticas ao processo de avaliação institucional da IES (questão n. 5).

A participação no processo de reavaliação institucional foi voluntária. Foram distribuídos questionários para os 17 coordenadores da IES e para os 339 docentes que faziam parte da Instituição em 2001. Dos 356 questionários distribuídos, 12 questionários de coordenadores (70,6%) foram devolvidos à Comissão Interna

Avaliação Institucional e apenas 87 (25,6%) de docentes (Relatório CIAI, 2002).

O baixo índice de retorno dos questionários dos docentes pode sinalizar uma ainda baixa percepção quanto à finalidade e a importância de sua contribuição no processo de avaliação institucional. Tal fato aponta para a necessidade de ampliação da sensibilização da comunidade acadêmica - em particular, a do corpo docente - , uma vez que a colaboração da comunidade é fundamental para o bom desempenho do processo avaliativo, bem como para a posterior tomada de decisões.

De acordo com o Relatório interno da CIAI (2002) os resultados obtidos permitiram verificar que 84% dos coordenadores e professores conhecem o processo de avaliação da instituição. Aproximadamente 66% dos sujeitos da pesquisa afirmaram receber regularmente os resultados pertinentes a seus cursos e disciplinas, enquanto 96% afirmaram utilizá-los em suas reflexões e práticas administrativas e/ou pedagógicas.

Separando-se esses resultados quanto às respostas de professores e coordenadores, observou-se que todos os coordenadores mostraram-se conhecedores do processo de avaliação institucional (questão n. 1), recebem regularmente os resultados dos docentes do curso que coordenam (questão n. 2) e utilizam de alguma forma esses resultados (questão n. 3).

Quanto aos docentes, o Relatório da CIAI (2002) apresenta as porcentagens de respostas referentes ao conhecimento do processo de avaliação institucional, o recebimento do relatório da avaliação ensino-aprendizagem e a utilização ou não dos dados.

A CIAI observou que uma grande parte dos professores (96,6%) conhece o processo de avaliação da instituição. 74,7% disseram receber regularmente seus relatórios. E desses professores que receberam seus relatórios de resultados, apenas 4,6% disseram que não os estavam utilizando.

As informações obtidas com os questionários foram organizadas pela CIAI em três categorias: a) utilização dos resultados da avaliação institucional; b) críticas ao processo de avaliação institucional e c) sugestões ao processo de avaliação institucional, as quais são apresentadas e discutidas a seguir.

### **Utilização dos resultados da avaliação institucional**

De acordo com o Relatório da CIAI (2002) os coordenadores demonstraram utilizar os resultados da avaliação institucional como forma de reflexão do processo ensino-aprendizagem tanto com os alunos como com os professores. Utilizaram tais resultados também como forma de acompanhamento do desempenho de alunos e professores durante o semestre, visando à conduta adequada de atitudes pertinentes para a solução dos problemas detectados. Seguem alguns de seus depoimentos:

Na atribuição de carga horária. Foram remanejados 2 (dois) professores com desempenho pouco satisfatório. De forma geral foram utilizados os resultados no acompanhamento do desempenho dos docentes.

Alertando o professor da análise da sua avaliação para identificação de eventuais "problemas" e busca de possíveis soluções.

Medindo e checando o desempenho dos professores recém-contratados [...] (Coordenadores/ Relatório CIAI, 2002).

A reflexão que os coordenadores fazem com os alunos tende a estar associada a uma maior conscientização da importância da avaliação institucional para o constante

aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, como pode ser percebido em seus depoimentos:

Discutindo em aula, com os alunos, o resultado geral e solicitando sua participação para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Estimulando e orientando os alunos a serem o mais fiéis possível nessas avaliações. (Coordenadores/ Relatório CIAI, 2002).

Com os professores, os coordenadores refletem sobre a postura adotada na prática pedagógica para que se realize um melhor planejamento dessa prática:

Os resultados estão sendo utilizados para identificar possíveis problemas em disciplinas ou com docentes do curso, procurando aprimorar a qualidade das aulas práticas e teóricas.

Debatendo as questões com os professores como uma possível diretriz de postura em sala. (Coordenadores/ Relatório CIAI, 2002).

Como indica Demo (2003), a condução do processo de avaliação institucional deve ratificar suas finalidades. Internamente ela deve privilegiar a questão da responsabilidade e liberdade acadêmica, por meio do contínuo questionamento e aprimoramento da prática pedagógica cotidiana e suas dimensões na vida acadêmico-institucional.

A utilização que os professores fazem dos resultados da avaliação parece ir ao encontro da proposta dos coordenadores, isto é, utilizando-os como instrumento de reflexão e melhoria do processo ensino-aprendizagem, como pode ser constatado em suas respostas ao questionário:

O relatório de desempenho individual é para mim uma forma de me aperfeiçoar,[...] é meu perfil em sala de aula, ou seja um "feedback".

Os resultados são utilizados como norteadores para se conseguir melhoria em nosso desempenho.

Estou utilizando os resultados da avaliação para aprimorar minhas aulas, conhecer as necessidades dos alunos, seus questionamentos, reivindicações e dessa maneira tentar adequar meu trabalho e meu posicionamento em sala de aula de acordo com o sugerido. (Professores/ Relatório CIAI, 2002).

Nesse contexto, pode-se observar que a avaliação é percebida na Instituição como um instrumento de natureza democrática e participativa. Ela é capaz de auxiliar a IES e os indivíduos a concretizarem seus objetivos. Isso tende a garantir um caráter de confiabilidade nos projetos propostos e em desenvolvimento.

Tal percepção da avaliação vai ao encontro das colocações de Maturana (2002, p.177), quando afirma que a cultura é desenvolvida e organizada por uma "[...] rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir, um modo de crescer no atuar [...]. Cresce-se numa cultura vivendo nela como um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define."

Alguns professores relataram atitudes concretas que tomaram frente ao resultado apresentado na avaliação, reformulando alguns aspectos de suas práticas pedagógicas:

Ao perceber que os alunos dão muita importância à discussão das provas, passei (mesmo com o tempo pequeno) a discuti-las após a correção.

Estou incentivando mais a leitura de bibliografia, onde não tive boa avaliação. (Professores/Relatório CIAI, 2002).

Outros professores utilizaram os resultados da avaliação institucional como forma de iniciar a conversa com os alunos, ou, então, como um meio de chamar o aluno à co-responsabilidade na relação ensino-aprendizagem, conforme se evidencia em suas respostas:

Quanto aos [resultados] negativos, a prática é de discussão junto aos alunos para que se chegue a um consenso adequado para o grupo, professor e instituição.

Discutindo com os alunos em sala de aula as questões positivas e negativas do questionário.

Comparando com os resultados anteriores, por mim obtidos, e verificando se eventuais modificações são decorrentes de minha prática docente ou do tipo de turma. Modificações na prática docente são adotadas, ou não, em função destas análises. (Professores/Relatório CIAI, 2002).

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, frente a essas afirmações, pode-se constatar que a avaliação institucional está sendo útil aos professores e coordenadores como instrumento de reflexão e mudança de suas práticas pedagógicas. Isso contribui, de forma significativa, para o estabelecimento de uma nova cultura de avaliação na instituição.

### **Críticas ao processo de avaliação institucional**

As críticas ao processo de avaliação institucional estiveram associadas principalmente à forma como estava sendo conduzido, ao

instrumento utilizado para a realização da avaliação ensino-aprendizagem e à divulgação dos resultados.

Os coordenadores direcionaram suas críticas basicamente ao processo de sensibilização da comunidade acadêmica e à devolução dos resultados da avaliação ensino-aprendizagem, como se observa nas respostas a seguir, que indicam ser necessário:

Divulgar com maior força e intensidade os resultados dessas avaliações para que gerem observações atualizadas tanto dos professores quanto dos alunos.

Esclarecer a importância da avaliação.

Ter o cuidado de não apresentar relatórios de professores que não estão mais ministrando aulas no curso. (Coordenadores/Relatório CIAI, 2002).

Os docentes colocaram suas críticas na mesma direção, questionando a forma de sensibilização de alunos e professores quanto à importância da Avaliação Institucional e à forma de divulgação dos resultados obtidos:

Deveria ser elaborado um meio de conscientizar mais os alunos em relação à importância da avaliação, aumentando o número de participantes.

Poderia haver uma maior sensibilização dos alunos, pois eles não têm consciência da importância desse processo. Creio que vários deles não levam a sério a avaliação, o que prejudica os resultados da mesma.

A avaliação interna precisaria ser melhor explicada aos professores e alunos para que os resultados fossem mais "confiáveis" no sentido de que se responde com mais seriedade a uma pesquisa quando se sabe para que ela serve.

[...] poderia haver mais transparência e divulgação [...] (Professores/Relatório CIAI, 2002).

De acordo com Saul (2006), a investigação de novas informações se torna mais eficaz se produzir uma mudança de cultura e utilizar um processo pedagógico que promova a formação integral dos envolvidos mediante ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável.

Nota-se que a percepção dos indivíduos é a conduta regular operada pelo organismo em correspondência estrutural com o meio, apontada como um objeto pelo observador, quando este a associa à circunstância ambiental que a desencadeou (MATURANA, 2002).

A crítica dos docentes com relação ao instrumento de coleta de dados (questionário de avaliação do processo ensino-aprendizagem) pode ser observada nas colocações a seguir, que destacaram a necessidade de revisão do instrumento utilizado e a relevância da adoção de um instrumento com questões qualitativas para a obtenção de dados mais consistentes sobre o processo ensino-aprendizagem:

Sinto a necessidade de perguntas qualitativas que possam relatar questões diretas sobre o funcionamento do curso.

Que o questionário seja mais sucinto, eliminando, por exemplo, [as alternativas] muitas vezes e raramente.

A minha observação recai quanto à forma de elaboração das questões que, em sua maioria, têm dúvida interpretação, por se tratar de mais de uma variável na mesma questão.

As perguntas formuladas aos alunos já sugerem o perfil do professor, a estratégia e o método de ensino valorizado por essa instituição. (Professores/Relatório CIAI, 2002).

A crítica dos docentes também incidiu sobre os procedimentos de pesquisa, particularmente sobre a demora na tabulação e divulgação dos resultados:

[...] os resultados contidos nesse processo, na forma aplicada, são altamente questionáveis, pois revelam-se enormes discrepâncias, altamente desfavoráveis à sua finalidade [...] sendo certo que há contradição desses resultados com a realidade de meu trabalho [...]

Considero que é muito tempo entre a divulgação do resultado e a época avaliada. Por exemplo, recebemos em julho/2001 a avaliação de 2º semestre de 2000.

O resultado da avaliação é muito tardio (quase um ano) o que retarda também minha resposta no processo de melhoria.

(Professores/Relatório CIAI, 2002).

Tais críticas são pertinentes e possibilitaram a ampliação das reflexões sobre as etapas da avaliação institucional na IES, não só pela comissão interna de avaliação institucional, mas também pelos próprios professores e coordenadores que participaram dessa avaliação do processo de avaliação institucional.

Segundo Saul (2006), os conceitos básicos referentes a esta proposta de avaliação são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Esse tipo de avaliação permite a formação da consciência crítica e o desenvolvimento de possibilidades alternativas, propiciando o encontro de possíveis soluções num contexto que possua participantes com características heterogêneas.

Como demonstraram as respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa, a Avaliação Institucional é um processo que necessita de constante reflexão e discussão para que se

alcance os objetivos propostos e contribua para o aprimoramento da qualidade do ensino.

Maturana (2002) explica que cada unidade da comunidade tem uma estrutura responsável por manter a sua organização: os componentes particulares e as relações internas existentes fazem dela uma unidade em particular. Assim, a estrutura de uma comunidade pode ser modificada sem que sua organização seja destruída. E é a partir da participação e das críticas da comunidade acadêmica que esse processo se consolida, tornando-se parte constitutiva da Instituição.

### Sugestões ao processo de avaliação institucional

As sugestões apresentadas pelos professores foram divididas em cinco: sensibilização, instrumento para coleta de dados, procedimento para coleta de dados, tabulação e divulgação dos resultados e projetos futuros.

Na categoria sensibilização, os docentes enfatizaram a necessidade de ações mais efetivas, visando a uma maior conscientização dos alunos quanto ao processo de avaliação institucional, conforme é possível observar nas sugestões reproduzidas a seguir:

Tentar fazer com que o aluno responda com a maior seriedade possível[...]

Fazer mais "propaganda" na escola, esclarecendo os alunos sobre a importância do processo.

[...] que fosse feito trabalho de conscientização dos alunos [...]

Incentivar uma participação mais efetiva dos alunos [...]

(Professores/Relatório CIAI, 2002).

Para agilizar a comunicação entre a Comissão Interna de Avaliação Institucional e a

comunidade acadêmica, os professores sugeriram a utilização dos recursos tecnológicos (Internet, e-mail etc.) e a criação de caixas, tanto para o recebimento de sugestões quanto para a devolução dos questionários.

Quanto ao procedimento para coleta de dados, foi sugerida a realização de um treinamento para os professores que auxiliam na aplicação do instrumento, mais tempo para que os alunos respondam a avaliação e alterações no período de aplicação dos questionários:

Seria interessante (e mais produtivo) se a avaliação pudesse ser feita logo no final do semestre que está sendo avaliado ou no princípio do seguinte.

Maior treinamento aos docentes que vão aplicar a avaliação e mais tempo para os alunos responderem a avaliação.

(Professores/ Relatório CIAI, 2002).

Várias sugestões foram endereçadas ao instrumento utilizado para a coleta de dados, como a introdução de questões abertas, revisão das questões objetivas, das alternativas das respostas e inversão na ordem das questões propostas:

Em algumas questões disponibilizar espaço para esclarecimentos (pergunta aberta).

No processo de avaliação interna, as perguntas referentes aos alunos deveriam ser realizadas no primeiro bloco para motivar sua auto-avaliação, pois, refletindo sobre si mesmos, poderiam avaliar professores e instituição de forma mais objetiva e consciente.

As alternativas deveriam ser mais objetivas.

Avaliar com questões abertas, não estruturar as questões.

(Professores/Relatório CIAI, 2002).

Também a tabulação e divulgação dos resultados foi objeto de várias sugestões dos docentes que propuseram que se encaminhem aos professores relatórios individualizados por disciplina e um relatório geral por curso, permitindo, assim, a comparação dos resultados. Também sugeriram a viabilização do acesso aos resultados gerais e individuais da Avaliação Institucional pela Internet.

[...] que o relatório entregue ao professor seja por disciplina.

[...] que os resultados sejam divulgados mais rapidamente.

[...] um intervalo menor entre a aplicação da avaliação e a entrega dos resultados ao docente.

Divulgação das ações direcionadas à melhoria da qualidade da instituição.

Divulgação de como é utilizada a auto-avaliação docente e mesmo a dos funcionários. Em relação às metas a serem alcançadas a curto prazo, realizar uma maior divulgação buscando um maior envolvimento do corpo docente.

Mostrar aos docentes e discentes o que foi feito, realizado, em função das pesquisas e questionários.

(Professores/Relatório CIAI, 2002).

Algumas sugestões apresentadas relacionaram-se a etapas já previstas no projeto de avaliação institucional, mas ainda não implementadas no momento da pesquisa, como a avaliação da pós-graduação e a necessidade de ações concretas na superação dos problemas detectados:

A avaliação deveria incluir também a pós-graduação.

É necessário, também, a criação de um núcleo de apoio pedagógico que oriente

os professores quanto aos aspectos insatisfatórios.

(Professores/Relatório CIAI, 2002).

De maneira geral, vários pontos levantados nesse processo de avaliação da avaliação institucional, referentes ao processo de sensibilização, ao instrumento e aos procedimentos para a coleta de dados, estavam sendo objeto de estudo e reflexão pela CIAI, tendo sido já implementados.

A avaliação é concebida como uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento do ensino superior. Considera-se que um programa de avaliação só terá sucesso se for norteado por alguns princípios que possam garantir a busca da qualidade do ensino da instituição (BARAK; BREINER, 1990).

O questionário utilizado na pesquisa ensino-aprendizagem, que avalia o desempenho de alunos e professores, foi revisto no sentido de melhorar a qualidade das respostas.

Das sugestões apresentadas à CIAI, três foram consideradas inviáveis: a criação de uma "caixa de devoluções" para os questionários aplicados aos alunos, devido à possibilidade de seu não retorno, comprometendo os resultados da pesquisa; a disponibilização dos resultados individuais da avaliação dos docentes na Internet e o envio de relatórios por e-mail, devido à questão do sigilo dessas informações.

Os resultados dessa avaliação do processo de avaliação foram considerados, de maneira geral, bastante proveitosos pela Comissão Interna de Avaliação Institucional, possibilitando uma reflexão sobre seus objetivos, finalidades e metodologias, contribuindo ainda para a ampliação das discussões sobre avaliação e qualidade de ensino no cotidiano acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do processo de avaliação institucional na IES tornou explícita a percepção

de que o caminho a ser percorrido na mudança da cultura de avaliação nas instituições de ensino é lento, porém necessário e eficaz.

Ficou evidente que a avaliação institucional está começando a ser incorporada pelos docentes e coordenadores enquanto instrumento para a discussão, reflexão e melhoria da qualidade do ensino.

O receio quanto às formas de utilização da avaliação institucional, embora ainda presente na fala de alguns docentes, está cedendo lugar, pouco a pouco, a uma maior confiança quanto à seriedade da Comissão e transparência do processo.

Constatou-se que ainda há muito que ser realizado, modificado e aperfeiçoado, mas também que a comunidade acadêmica tem participado de forma gradativa na construção desse processo, que é de todos.

Diante do que foi exposto pelos sujeitos que participaram da avaliação do processo de avaliação institucional, concluiu-se pela necessidade de constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela Comissão Interna da Avaliação Institucional e pela ampliação do processo de sensibilização de alunos e professores, a fim de internalizarem melhor os objetivos e a importância da Avaliação Institucional.

Nessa direção, acredita-se que uma avaliação institucional ampla e consistente possa colaborar significativamente na reestruturação do capital cultural e formação de uma cultura de avaliação na comunidade envolvida. Torna-se necessário, portanto, um trabalho de análise embasado na confiabilidade do processo e constante sensibilização dos indivíduos da comunidade a fim de aumentar sua participação e aceitação da avaliação.

## REFERÊNCIAS

BARAK, R. J. e BREIER, B. E. *Successful Program Review*. California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1990.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, dez. 1989, p.3-15.

DEMO, P. *Educação e Qualidade*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e*

reformulação de currículo. 7. ed., São Paulo: Cortez /Autores Associados, 2006.

MATURANA, H.; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam e VAZ, Nelson. *A ontologia da realidade*. 3 ed., Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

## ***EVALUATION IN EDUCATION: A STUDY ON THE INSTITUTIONAL POLICIES DURING FERNANDO HENRIQUE CARDOSO'S AND LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA'S TERMS IN OFFICE***

**Bruna Tarcília FERRAZ<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

O trabalho analisa as políticas de avaliação para a educação superior dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A política de avaliação, no governo FHC, caracterizou-se pela preocupação com o desempenho institucional por meio de iniciativas de avaliação isoladas. A avaliação assumiu um caráter somativo e classificatório, por basear-se numa concepção tecnicista que enfatizava o controle por desempenho e a produtividade, segundo uma lógica economicista-instrumental. No governo Lula, a política de avaliação caracterizou-se pela visão sistêmica, sendo o SINAES um reflexo da combinação entre as abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação. A concepção de avaliação apresenta-se como formativa no discurso, mas dentro de um modelo progressista, cuja lógica democrático-participativa se insere num projeto avaliativo, que visa produzir processos sociais de compreensão das instituições, buscando a melhoria. Apontamos, assim, para a transição de modelos que possibilitaram o surgimento de uma outra visão de avaliação e educação.

**Palavras-chave:** Política de Avaliação; Regulação; Educação Superior.

### **ABSTRACT**

*This work analyses the evaluation policies for higher education during Fernando Henrique Cardoso's and Luiz Inácio Lula da Silva's terms in office. The evaluation policy during FHC's term in office*

---

<sup>1</sup> Professora. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE, Brasil. E-mail: <bt1@hotmail.com>.

*characterized itself by the concern with the institutional performance by means of isolated initiatives of evaluation. Evaluation took on a quantitative and classificatory character because it was based on the technical criteria which emphasized the control of the performance, and the productivity, according to an instrumental-economic logic. During Lula's mandate, the evaluation policy characterized itself by a systemic vision, SINAES being a result of the combination between the quantitative approach and the qualitative evaluation. The concept of evaluation presents itself as part of the discourse, but within a progressive model, whose participative-democratic logic inserts itself in an evaluative project, which aims to produce social processes of the understanding of institutions in the search for improvement. Thus, the situation points at the transition of models, which has made it possible for the appearance of another vision of evaluation and education.*

**Keywords:** *Evaluation Politics; Regulation; Higher-Education.*

## INTRODUÇÃO

Desde 1990, as políticas para a educação superior articularam-se às mudanças do processo de reforma do Estado brasileiro, momento em que se encontravam em curso propostas e projetos visando à redefinição do papel estatal em diversos setores. Esse "paradigma reformista" é fortemente influenciado pela globalização financeira e pelo esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo, assim, para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial. Nesse cenário, tal paradigma reformista pauta-se na redefinição do padrão histórico de intervenção do Estado, possibilitando a implantação de reformas que defendem o Estado-Mínimo.

Desse modo, faz-se necessário problematizar essa realidade, buscando compreender a estruturação das políticas de avaliação para educação superior. Para tanto, abordaremos primeiramente a questão das reformas neoliberais, mais especificamente a Reforma Administrativa do Estado e as conseqüências para o setor educacional decorrentes da criação do setor de serviços não-exclusivos do Estado. Em seguida, evidenciamos a Reforma da Educação Superior, iniciativa que se propõe a estruturar a educação superior, que o discurso oficial afirma viver uma profunda crise. A partir daí, adentramos na problemática do Estado Avaliador, e sua relação com as políticas

avaliativas implantadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), buscando evidenciar sua estruturação, como também seus fundamentos, convergências e divergências, possibilitando-nos, por fim, a chegada às considerações finais.

## As reformas neoliberais e a privatização da Educação Superior

Entendemos que as mudanças ocorridas no campo educacional fazem parte dos desdobramentos da concepção de Estado que fora implantado no Brasil, especialmente a partir de 1990. Devido à crise do Estado de Bem Estar Social, reformas estruturais passam a ser proclamadas no intuito de se definir uma estratégia de desenvolvimento via redefinição do papel do Estado na esfera econômica e na esfera dos serviços públicos.

De acordo com o ex-ministro da Administração e Reforma do Estado do governo FHC, Bresser Pereira (1996), a queda da taxa de crescimento das economias capitalistas é conseqüência das ineficiências do distorcido crescimento do Estado. Assim, à medida que essas distorções foram percebidas, elas impulsionaram a onda conservadora ou neoliberal, cujo auge no Brasil se inicia com o governo de Fernando Collor de Melo, e se intensifica a partir

de 1995 no governo FHC, quando se implementa um conjunto de medidas voltadas para mudanças no padrão da gestão estatal. Nessa conjuntura, por acreditarem que uma das razões para a crise do sistema capitalista era a intervenção do Estado na economia, e que o mercado poderia coordenar os problemas sociais tanto de natureza econômica quanto política, os neoliberais defendem a não-intervenção estatal em setores da economia, como também no âmbito social e educacional.

Sendo assim, as funções do Estado passam a ser redefinidas, abrindo-se espaço para o mercado controlar atividades de sua responsabilidade e providas pelo setor público. Entretanto, ao flexibilizar o papel de executor ou prestador de serviços sociais como educação e saúde, mantém intensamente seu papel de regulador, e, para tanto, é proposta a criação do Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado (BRASIL, 1995).

Desse modo, o argumento apresentado advoga a combinação, de forma equilibrada e dinâmica, entre o Estado – cujo fortalecimento se materializa na busca pela eficácia de sua ação reguladora – e o mercado, favorecendo o bom desempenho do sistema econômico. Um fato que corrobora essa formulação é a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, que, segundo Melo (1998, p. 262), propõe uma redefinição do papel do Estado, que deve assumir a função de regulador do desenvolvimento.

Nesse caso, aponta-se também para a necessidade da transição de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial flexível; precisamos, entretanto, questionar os reais interesses de determinações advindas com a reforma do Estado brasileiro embutidos num discurso de modernização das atividades estatais. Vale destacar que a lógica das reformas baseadas na organização dos “serviços” sociais e científicos competitivamente, segundo Dias Sobrinho (2000), contribui com a degradação dos serviços públicos e das políticas sociais, expressando-se tal dinâmica nas políticas

para a educação superior, inclusive, uma vez que a reforma reconfigura e propõe um novo modelo para essa educação, como veremos a seguir.

### **A reforma da Educação Superior: breves reflexões**

Conforme vimos anteriormente, a reforma da educação superior passa a ser proclamada e elaborada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e o MEC, sendo justificada, segundo Silva Jr e Sguissardi (2001, p. 47), pelo pressuposto de que o ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Os autores referidos diagnosticam uma realidade inerente, sobretudo, ao governo FHC, na qual se questiona a impossibilidade de permanecer a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições, decorrente de um modelo universitário “caro” adotado no país.

Essa articulação se tornaria inviável, devido aos “elevados custos” que as universidades teriam ao articularem essas três dimensões, abrindo-se espaço para o estabelecimento da dualidade institucional. Consideramos que essa dualidade caracteriza a oferta de educação superior nos setores público e privado a partir dessa conjuntura. As universidades públicas, que possuem como característica a associação entre ensino, pesquisa e extensão, continuariam funcionando com recursos escassos; e por outro lado, teríamos as universidades de ensino privadas, onde a questão da produção do conhecimento por meio de pesquisas não seria privilegiada.

No entanto, um dos grandes obstáculos para as mudanças previstas na reforma da educação superior seria a Constituição de 1988, já que ela pressupõe que o ensino superior deve ser exercido por instituições públicas e privadas; que a gratuidade do ensino público será assegurada em estabelecimentos oficiais de ensino; e além disso, que, sem dúvida, deve existir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão nas universidades. Por outro lado, a proposta de reforma, segundo Chauí (2003), defende uma organização mais flexível para as instituições públicas de ensino superior apoiada nas organizações sociais, onde elementos como avaliação por produtividade, e estruturação universitária a partir de operações definidas como estratégias e programas de eficácia, visando alcançar objetivos determinados, passam a ser priorizados.

Assim, podemos inferir que, apesar das determinações previstas na Constituição de 1988, uma pressão é exercida em prol da descaracterização da universidade pelos defensores da reforma. Vale destacar que as considerações descritas encontram respaldo na política educacional do governo FHC, dentro de um movimento de mercadorização e expansão do sistema de educação superior.

Faz-se importante, no entanto, lembrar que, no tocante ao governo Lula, a implantação da reforma da educação superior também mobiliza uma série de iniciativas, que podem contribuir para privatização da educação, tomando-se como exemplo a existência das parcerias entre o setor público e privado. De acordo com Mancebo (2004, p. 860), o projeto de lei sobre as parcerias público-privadas (PPPs) que se transformou na Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, autoriza o governo federal a contratar as parcerias público-privadas, justificando-as pela falta de recursos para investimentos.

Sendo assim, vemos que o governo Lula mobiliza esforços no sentido de estimular a privatização de forma indireta, ou seja, aquela que pode ocorrer com a introdução de mecanismos de gerenciamento empresariais nas instituições públicas, especialmente para a busca de recursos no mercado. Precisamos, entretanto, questionar os reais motivos dessa avaliação e flexibilização universitárias, que, de acordo com essa lógica, servem aos interesses mercadológicos, e ameaçam a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Assim, Chauí (2003) denuncia a necessidade de se pensar a universidade sob

uma outra perspectiva, onde o Estado tome a educação não pelo prisma do gasto público e sim como investimento social; onde ela seja considerada um direito, e não um serviço. Essa perspectiva, entretanto, não se concretizou, pois tais interesses não se coadunam com as reformas, que influenciam políticas e práticas avaliativas, como veremos a seguir.

### **A avaliação da Educação Superior no contexto do Estado avaliador**

A partir da década de 1990, a avaliação ganha centralidade nas políticas para a educação superior, realidade que se fortalece a partir do surgimento do “Estado Avaliador”. Segundo Afonso (2000, p.49), essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, por meio da importação para o domínio público de modelos de gestão privada.

Desse modo, vemos que a preocupação com o produto, mais do que com o processo, é uma das principais características da avaliação nesse contexto, principalmente com o ENC. Vale destacar que essa perspectiva permeou as políticas de avaliação do governo FHC, sendo estimulada a partir da criação de mecanismos de controle da educação, uma vez que o Estado passa a assumir o papel de regulador das instituições. Assim, nesse governo, a avaliação imposta às instituições tinha por propósito aferir seu desempenho, atribuindo conceitos. Já no governo Lula, a avaliação do desempenho de instituições educativas de nível superior também apresenta um papel fundamental, na medida em que visa à identificação das deficiências e dos equívocos na busca de sua superação, como também a identificação dos acertos e dos pontos fortes na busca de seu aprimoramento e melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, Dias Sobrinho (2000) adverte-nos sobre a existência de duas concepções opostas de avaliação. De um lado, existem as avaliações impostas de cima e de fora, sem que a comunidade universitária possa participar como sujeito; de outro, existem

disputas no campo, como também a busca pela legitimidade por parte da comunidade acadêmica e científica, em prol de protagonizar os processos de avaliação.

Como exemplo da primeira concepção, podemos citar o ENC e a Análise das Condições de Ofertas dos Cursos (ACOC), que, segundo Gomes (2003, p.137), constituíram-se numa estratégia de reestruturação da política educacional, assim como dos instrumentos de controle do sistema. Assim, de acordo com Sguissardi (2004), os mecanismos de avaliação por resultados põem as universidades em um mercado competitivo pela busca da eficiência, aos quais estão associados recursos que provêm de fundos públicos e da iniciativa privada. Nesse momento, o Estado buscava substituir os mecanismos de controle burocráticos por um sistema que associasse autonomia de execução ao estabelecimento de objetivos por meio da avaliação de desempenho, vinculando o sistema de alocação de recursos aos resultados das avaliações.

Por outro lado, apresenta-se, no governo Lula, por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, uma outra perspectiva de avaliação, com a denominação compreensiva de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Seus formuladores, conforme MEC (2003), na medida em que destacam suas qualidades, apontam que busca ir além da medição e de aspectos performáticos, apresentando-se como sendo uma tentativa de estimular práticas de avaliações emancipatórias.

Assim, de acordo com Saul (1995, p. 61), conhecer para melhorar é imprescindível dentro de uma conjuntura institucional que deve ser avaliada, e nesse caso, a avaliação emancipatória preocupa-se em ser propositiva, inclusive, pois, ao longo de sua implementação nas fases porque passa, e até ao seu final, é sistematizada e proposta uma série de alternativas para solucionar questões pendentes e dificuldades enfrentadas pelas instituições ao longo do desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

Vemos então, que a avaliação ganha destaque no âmbito das políticas públicas para a educação superior e devemos estar atentos para a sua configuração, como também para as concepções de avaliação e universidade que estão por trás dessas políticas, fato a ser abordado a seguir, após a sua caracterização.

### **A Política de Avaliação no governo de Fernando Henrique Cardoso**

A política de avaliação do governo FHC passou a vigorar, a partir do decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996. Após sua revogação, abriu-se espaço para as diretrizes apresentadas no Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que “dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências”. Assim, procedimentos de avaliação, como o ENC e a ACOG, passaram a vigorar, constituindo-se em instrumentos fundamentais no processo de ampliação das informações gerenciais e no controle das instituições.

O ENC fazia parte de uma política formulada pelo Ministério da Educação (MEC), com fundamento na Lei 9.131/95, e possuía os instrumentos, a saber: o primeiro era um teste de conhecimento, viabilizado pelas provas; o segundo, eram questionários aplicados aos estudantes, denominados questionário-pesquisa, com o objetivo de colher informações socioculturais do grupo de graduandos e suas expectativas, bem como para caracterizar os cursos; e o questionário sobre impressão das provas, que, segundo MEC (2003), permitia coletar informações a respeito do instrumento aplicado.

Vale destacar que todos os alunos que estavam concluindo o curso durante o último ano deveriam prestar o Exame, já que essa era condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma. Aliada a essa sistemática, a ACOG tinha por finalidade verificar o funcionamento dos

cursos em relação à qualificação do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas, sendo realizada *in loco*, com o propósito de reconhecer ou renovar o reconhecimento de um curso de graduação.

Ao longo da ACOC, avaliadores externos visitavam os cursos com um roteiro de “avaliação” na forma de um outro questionário, que embasaria os dados objetivos da análise dos professores visitantes. Após a visita, os questionários eram submetidos à Secretaria de Educação Superior (SESu), onde eram produzidos relatórios com vistas a sistematizar, analisar os resultados e encaminhar as recomendações para as instituições. Essa lógica, entretanto, foi reestruturada a partir do governo Lula, quando se propõe uma outra perspectiva avaliativa, conforme veremos a seguir.

### **A política de avaliação no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.**

A política de avaliação do governo Lula expressa-se com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação (CEA), que tem por finalidade, segundo MEC (2004a, p.7), analisar e propor estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior. Esse sistema é composto por três componentes principais: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) é o centro de articulação do sistema de avaliação, composto por duas etapas principais: a auto-avaliação, coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação e a avaliação externa, realizada por comissões de especialistas designadas pelo INEP. Assim, a proposta do SINAES prevê que a avaliação envolva a auto-avaliação ou avaliação interna, que envolve um processo de preparação, desenvolvimento e

consolidação; e a hetero-avaliação ou avaliação externa, que posteriormente se somarão aos outros dados coletados com o intuito de articulação das informações numa análise compreensiva.

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), segundo MEC (2004b, p.8), busca avaliar os cursos por meio de instrumentos e procedimentos que incluem as visitas *in loco* de comissões externas, sendo a periodicidade desta avaliação dependente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Já a avaliação do desempenho dos estudantes, de acordo com a portaria nº 2.051/2004, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.

Essa avaliação será realizada a partir da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em dois momentos do percurso acadêmico dos estudantes: no primeiro e no último ano. Vale destacar que a coleta de informações será realizada por meio do Censo da Educação Superior (integrado ao SINAES e incluindo informações sobre atividades de extensão; do Cadastro de Cursos e Instituições) e da CPA (criada nas IES com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, da sistematização e de coleta de informações). Por fim, os resultados, subsidiarão processos de regulação que compreendem: credenciamento e renovação de credenciamento de IES; autorização e reconhecimento de cursos, sendo os insatisfatórios considerados, na celebração de um protocolo de compromisso firmado entre a IES e o MEC, onde serão estabelecidos encaminhamentos e ações, visando à superação das dificuldades das IES.

### **Formulação e caracterização das políticas: desvelando os dados**

A linguagem do ENC não é a mesma da vivenciada pela política de avaliação no governo Lula, o qual, além de dispor de uma política

diferenciada de avaliação, quando comparada ao SINAES, estruturou-a a partir de estratégias políticas distintas. Assim, as políticas do governo FHC (1995-2002) são propostas com o objetivo de avaliar as instituições por meio de iniciativas pontuais, dando-se destaque ao ENC, instituído por intermédio da portaria nº 249, de 18 de março de 1996, que o discurso oficial apresentava com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Por sua vez, o SINAES foi o foco da política avaliativa instituída a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Cabe aqui destacar que as condições de produção e reprodução do discurso que culminou na institucionalização do SINAES são múltiplas. Em primeiro lugar, esse discurso avaliativo originou-se das consultas públicas e debates realizados durante o ano de 2003, sob a coordenação da Comissão Especial de Avaliação (CEA). Nesse caso, deve-se registrar que os debates e as proposições refletem o conhecimento especializado, que passou a ganhar conotações políticas e ideológicas em função dos sujeitos sociais. Em segundo lugar, o SINAES reproduz e ressignifica o discurso avaliativo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), conforme o Documento básico: avaliação das universidades brasileiras (BRASIL, 1993) quando comparado com o do SINAES (Lei nº 10.861/2004; MEC, 2003). Em terceiro lugar, a política avaliativa em vigor durante o governo FHC influencia e contribui para a produção do novo discurso da política de avaliação do governo Lula.

Importante é chamar atenção para as variadas formas pelas quais se processou a "influência" do discurso da política previamente estabelecida sobre a que estava em processo de formulação e implementação. Uma dessas formas pode ser verificada por meio da negação dos princípios da política passada, o que implica a afirmação de outros princípios. Outra forma de influência é observada na incorporação, não explícita, de categorias da política anterior, como também com a ressignificação dos instrumentos e procedimentos, evidenciada, por exemplo, no ENADE, quando comparado ao ENC.

A principal iniciativa da política de avaliação do governo Lula encontra-se no documento "SINAES: bases para uma proposta de avaliação da educação superior", que foi submetida à apreciação da sociedade civil organizada. O fragmento do texto, que objetiva explicitar o contexto de produção do SINAES, explicita que lançadas as bases para a proposta (resultado de ampla consulta à comunidade acadêmica e à sociedade civil organizada), o texto foi submetido a inúmeros debates.

Observa-se, acima, uma referência explícita ao lançamento das bases para uma nova proposta. Se se refere a uma nova proposta, então seus autores devem ter como parâmetro o velho, ou seja, a já instituída "política" de avaliação. Por outro lado, o fragmento do discurso citado destaca o caráter aberto, consultivo e participativo do processo de formulação coletiva do SINAES, sendo essa proposta o ponto de partida para a construção de um sistema nacional de avaliação.

Assim, comparando-se os processos de formulação das políticas, observam-se diferenças significativas, uma vez que, como afirma Gomes (2001, p. 68), o contexto de formulação do ENC não foi marcado por preocupações em torno de participação e legitimidade política. Essa realidade revela, então, a adoção de uma política originada de um modo fechado, fruto de um governo centralizador, não sendo valorizadas questões como a participação e possíveis negociações entre o MEC e setores universitários. Por outro lado, observamos que a formulação da política, no governo sucessor, teve como característica a tentativa de abertura à participação de outros membros da sociedade civil.

### **Os fundamentos das políticas: concepções de educação e avaliação**

O cerne da política de avaliação no governo Lula foi a construção de um sistema, que, de acordo com Saviani (2000), é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante, que

nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada. Assim, a idéia de se constituir um sistema denota um entendimento de globalidade, integração e articulação de etapas de avaliações, que, somadas numa visão global, irão conduzir às finalidades do SINAES.

De acordo com o art 1º da resolução do INEP nº 1, de 4 de maio de 2005, a sistemática de avaliação *in loco* dos cursos superiores fundamenta-se nos princípios, diretrizes e dimensões do SINAES - Lei nº 10.861/2004 -, que tem como elementos-chave a integração, a articulação e a totalidade das várias modalidades avaliativas. Desse modo, do ponto de vista comparativo, observamos que no governo anteriores interesses não permeavam a estruturação nem a formulação da política avaliativa proposta, pois a preocupação, naquele momento, era avaliar desempenhos institucionais.

Assim, as estratégias de avaliação eram propostas no intuito de avaliar estudantes e instituições, baseando-se na lógica de eficiência dos serviços educacionais, apresentando-se nesse caso uma concepção de educação superior reguladora e controladora. Contudo tais procedimentos, por se preocuparem com a medição da eficiência das instituições, de acordo com os termos do artigo 3º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, apontam para um entendimento da questão da avaliação como sendo resultado da articulação entre desempenho e mensuração da qualidade. Nesse momento, estratégias políticas e econômicas entram em vigor no intuito de valorização do mercado, o que, segundo Afonso (2000, p. 101-102), demanda uma reformulação nas relações do Estado com o setor privado e a adoção de novos modelos de gestão pública.

Desse modo, podemos enumerar alguns fundamentos das políticas de avaliação do governo FHC: 1. A racionalização como forma de formular e implementar as políticas; 2. O domínio de aspectos economicistas nas avaliações externas, como competência, eficiência e utilidade; 3. A avaliação como recurso utilizado para aferir o desempenho e as competências profissionais

dos estudantes, e o desempenho dos cursos; 4. A visão fragmentada do processo avaliativo e da realidade avaliada.

No tocante ao governo Lula, a questão da centralização, e supervisão continuam presentes, conforme a portaria 3.643/2004, que enfatiza a importância da realização das avaliações, segundo as diretrizes estabelecidas por órgãos ligados ao MEC. Com relação à avaliação, a não continuidade do modelo anterior decorre da tentativa de superação da regulação como mera função mercadológica, construindo-se uma outra lógica, que se articula a uma avaliação educativa, formativa e construtiva (MEC, 2003).

Assim, o modelo avaliativo nesse governo não se preocupa simplesmente em avaliar os resultados, mas adota uma perspectiva de avaliação preocupada com a participação dos atores envolvidos no processo desde a sua formulação, implementação, resultados e posteriores impactos que se refletem nas instituições. Desse modo, o SINAES, como parte da formação discursiva dessa política de avaliação, procura tornar hegemônico um novo discursivo avaliativo, expresso inclusive a partir de seu objetivo central, apresentado na Lei 10.861/2004, que seria assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes, mediante uma prática comprometida com a transformação acadêmica.

A partir daí, podemos citar como fundamentos dessa política avaliativa: 1. a ênfase em processos democráticos ao longo da formulação e implementação; 2. o domínio de aspectos que favorecem o respeito à identidade e à diversidade das instituições no decorrer das avaliações; 3. a avaliação como recurso utilizado para analisar diversas dimensões presentes em cada instituição no intuito de minimizar as deficiências; 4. a visão global do processo avaliativo; 5. o caráter participativo do processo de avaliação.

Identificamos nas práticas discursivas inerentes ao governo Lula, uma ênfase na finalidade construtiva e formativa da avaliação,

como também o mesmo propósito advogado no PAIUB, com relação ao desenvolvimento da cultura de avaliação nas instituições. Cabe destacar então, que ambas as políticas apresentam continuidades em seus fundamentos, que se relacionam às estratégias de avaliação (interna e externa), e aos seus propósitos relacionados ao aprimoramento das instituições, num trabalho de envolvimento dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos avaliativos.

### **Convergências e divergências entre o ENC e o SINAES**

Partindo-se do pressuposto de que existem convergências e divergências entre o ENC e o SINAES, apontamos primeiramente as convergências: 1. a comparação das *performances* das instituições; 2. a justificativa para as avaliações, relacionada à qualidade dos controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos; 3. o interesse pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; 4. a importância dada à realização das avaliações periódicas; 5. a utilização dos resultados das avaliações para subsidiar processos de regulação (credenciamento, recredenciamento); 6. a obrigatoriedade na realização dos exames; 7. A conceituação.

Como uma das causas para a existência de tais convergências tem-se o ascendente interesse pela realização dos processos avaliativos. Nesse momento, a avaliação, segundo Afonso (2000, p. 128), poderia ser tanto um dispositivo de controle por parte do Estado, como um mecanismo de introdução da lógica do mercado nos sistemas educativos, uma vez que uma das finalidades do Estado Avaliador seria a coleta de informações por meio das avaliações, visando à mobilização de mudanças estratégicas.

Outra convergência encontrada entre as políticas de avaliação foi a obrigatoriedade de os estudantes participarem dos exames. No caso da política de avaliação do governo FHC, era

obrigatória a participação dos estudantes, pois de acordo com a lei nº 9.131/95, a realização de exame referido no § 1º desse artigo era condição prévia para obtenção do diploma. No SINAES, a obrigatoriedade também vai existir, mas limita aos estudantes que forem convocados para prestarem o ENADE, devendo a IES inscrevê-lo sob pena de punição institucional em decorrência da não inscrição de alunos. Segundo a lei nº 10.861/2004, ele é componente curricular obrigatório, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC.

Desse modo, podemos inferir que, pela forte pressão em regular o trabalho das instituições, o governo utiliza-se de inúmeras estratégias de fiscalização, dentre elas, a obrigatoriedade, evidenciando a lógica de centralização da política avaliativa. Observamos, também, que a conceituação é uma convergência encontrada em ambas as políticas, uma vez que no SINAES, de acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu artigo 5º, § 8º, “a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis”. Essa realidade reflete uma concepção produtivista da atividade acadêmica, como advogada no governo FHC, uma vez que os resultados publicados na forma de conceitos que variavam de ‘A’ a ‘E’, além de possibilitarem o *ranking* entre as instituições, buscavam sinalizar a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas (GOMES, 2001).

Com relação às divergências, identificamos que, no governo FHC, predominava uma visão fragmentada da realidade, na medida em que eram utilizadas estratégias isoladas de avaliação. Por outro lado, a política do governo Lula possibilitou uma visão integrada das estruturas acadêmicas, das atividades das instituições. A educação no governo FHC era concebida como mercadoria, portanto deveria ser avaliada segundo uma perspectiva somativa. Essa prática, voltada ao controle de resultados,

assume o papel de controlar, enquanto no governo Lula vemos a tentativa de conceber a educação como bem social e a incorporação de práticas avaliativas de natureza formativa.

Vale destacar, também, que uma outra divergência foi a ocorrência no governo FHC de uma abordagem centralizadora de fazer política, cuja causa se relaciona a uma estratégia neoliberal de desenvolver programas nacionais de avaliação por meio de provas de rendimento. Desse modo, nesse governo a avaliação realiza-se como atividade técnica, buscando a mensuração dos resultados produzidos, enquanto no governo sucessor se caracteriza a descentralização, com uma abertura para a representação de segmentos da comunidade universitária na formulação das ações avaliativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos evidenciando que uma forte pressão existiu no sentido de se consolidar uma perspectiva diferenciada de avaliação, que reorienta não só as práticas, mas os ideais educacionais da educação superior brasileira. Entretanto não podemos deixar de apontar a manutenção de algumas convergências já evidenciadas, que contribuem para a implementação de mudanças e iniciativas ainda pontuais.

Assim, consideramos de extrema importância o estímulo à realização de práticas avaliativas baseadas numa visão de educação e avaliação contrárias à fragmentação, à hierarquização e à simples certificação, devendo-se reconhecer, inclusive, a função social desempenhada pela avaliação, e, principalmente, o valor de práticas que favorecem a utilização dos resultados das avaliações em benefício das próprias instituições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociolo-*

*gia das políticas avaliativas contemporâneas.* São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.* Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p. (Documentos da Presidência da República).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado.* Brasília: MARE/ENAP, 1996. (Texto para discussão, 9).

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez., 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior.* Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p.129-149, novembro, 2003.

\_\_\_\_\_. O Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: Origens, contrastes e sua importância para a política de Regulação Estatal do Ensino Superior. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd.* Caxambu, 2001.

MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, nº 88, out. 2004.

MELO, Marcus André de e outros. *Democracia e Instituições Políticas Brasileiras no Final do século XX.* Recife: Bagaço, 1998.

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

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema.* 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. *Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança*. Coleção Subsídios para a discussão sobre as políticas e a gestão da Universidade / Educação Superior. INEP / MEC. Brasília, março, 2004.

SILVA JR, João dos Reis da; SGUISSARD, V. *Novas faces da Educação Superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.042, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras proficiências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução INEP nº 1, de 4/05/ 2005. Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. MEC / SESu. Comissão Nacional de Avaliação. Documento básico: avaliação das universidades brasileiras. Brasília: SESu, 1993.

MEC. Portaria n.2.051, de 9 de julho de 2004. (Publicação no DOU nº 132, de 12.07.2004, Seção 1). Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 249, de 18 de Março de 1996.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Roteiro de Auto-

Avaliação Institucional. Orientações Gerais. INEP. CONAES. Brasília, 2004b

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2004a

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação. Brasília, 2003.

Recebido em 28/6/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# PROVÃO E ENADE EM DEBATE NO JC E-MAIL: 2002 A 2006

## *PROVÃO AND ENADE UNDER DISCUSSION IN JC E-MAIL: 2002 TO 2006*

José Carlos ROTHEN<sup>1</sup>  
Luciano DAVID<sup>2</sup>  
Luciana Martins LOPES<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo reconstrói as discussões referentes ao "PROVÃO" e ao "ENADE" divulgadas na publicação eletrônica da SBPC, o JC e-mail. O trabalho tem por objetivo localizar as semelhanças e distinções nos textos publicados pelo JC e-mail a respeito da elaboração e aplicação dos dois exames em questão. Concluiu-se que, no período, diminuíram sensivelmente as críticas à realização dos exames nacionais e construiu-se um consenso de que esse tipo de exame é relevante para a avaliação da educação superior e de que é um fator determinante para a comparação do desempenho das Instituições Públicas com o das Privadas.

**Palavras-chave:** Avaliação da Educação Superior; Provão; ENADE.

### ABSTRACT

*The Article reconstructs the discussions concerning the "PROVÃO" and the "ENADE" made known in the electronic publication of SBPC, the JC email. This paper has for objective to locate similarities and differences in the texts published by JC e-mail concerning the development and implementation of the two examinations in question. It was concluded that in the period decreased significantly the criticism to the accomplishment of national examinations and it was built up a consensus that this type of examination is relevant to the assessment of higher education and is a determining factor in order to compare the performance of the Public Institutions with that of the Private Institutions.*

**Keywords:** Evaluation of Higher Education, PROVÃO, ENADE

---

<sup>1</sup> Docente, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: E-mail <josecarlos@rothen.pro.br>.

<sup>2</sup> Aluno, Faculdade de Psicologia, Centro Universitário do Triângulo (Unitri). Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: <lucianodvd@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Bolsista de Iniciação Científica/FAPEMIG. Aluna, Faculdade de Psicologia, (Unitri). E-mail: <luciana\_m\_lopes@yahoo.com.br>.

## INTRODUÇÃO

Na década de 1980, iniciaram-se procedimentos de avaliação da educação superior brasileira com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e com algumas experiências realizadas por universidades brasileiras. Na segunda metade da década de 1990, ela passou a ser central nas políticas de Educação Superior.

No governo Fernando Henrique Cardoso foi criada uma sistemática de avaliação visando ao controle da educação superior. O primeiro instrumento implantado, pelo então ministro Paulo Renato Souza, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, que apresentava como objetivo verificar o nível de conhecimento dos formandos dos cursos de graduação (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

O Provão foi idealizado como um instrumento de avaliação "indispensável" para orientar as decisões do MEC, "[...] no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes", e para dar sustentação às determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação (SINAES, 2004, p. 59).

O Provão contava com dois instrumentos: o primeiro era um teste de conhecimento, e, ao elaborar-se esse teste, pressupunha-se, como parâmetro de qualidade, a formação que a graduação deveria proporcionar. O segundo instrumento era constituído de questionários: o questionário-pesquisa e o questionário sobre a impressão do aluno com relação à prova (SINAES, 2004, p. 60).

Em 2003, início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com o objetivo de alterar o sistema de avaliação vigente por meio da elaboração de uma nova proposta. Essa comissão foi "[...] composta por representantes da Secretaria de Educação

Superior (SESu), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de 11 especialistas ligados às universidades públicas e privadas" (ROTHEN e SCHULZ, 2007).

No início de 2004, o presidente Lula fez uma reforma ministerial, em que Tarso Genro assumiu o cargo de ministro da educação, e no dia 14 de abril de 2004 foi instituído pela Lei nº 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) composto principalmente por três itens: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Esse novo sistema teve como instrumentos "a auto-avaliação, a avaliação externa, o ENADE [Exame Nacional de Desempenho de Estudantes], Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro)". (INEP, 2007).

Ristoff e Limana (2008), ao apresentarem a nova prova, informam que o ENADE, como parte integrante do SINAES, tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes nos quesitos de competências, saberes, conteúdos curriculares e formação geral. Verhine, Dantas e Soares (2006) afirmam que o ENADE é um exame que se propõe a reunir vários aspectos da aprendizagem na sua prova, dando um enfoque significativo à dimensão profissional e de formação geral na avaliação dos alunos.

Características importantes a serem citadas a respeito do ENADE englobam o fato de o exame avaliar cada curso uma vez em um intervalo de três anos, ser aplicado apenas a uma amostra representativa das turmas, e medir o desempenho de estudantes ingressantes e concluintes de cada curso, incluindo a noção de "valor agregado" (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

No sentido de compreender as posições sobre a temática, este artigo se propõe à localização das semelhanças e distinções visualizadas nas publicações do JC e-mail a respeito da elaboração e aplicação dos dois exames em questão no período compreendido entre 2002 e 2006.

O JC e-mail é um jornal eletrônico com divulgação diária, editado pela Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC). O Jornal divulga textos relacionados às políticas científicas publicados em outros meios de comunicação, artigos encaminhados pelos leitores e textos produzidos pela SBPC. Porção significativa dessas publicações relaciona-se às políticas da educação. O jornal divulga fatos e parte do debate ligado à avaliação da educação superior.

### O debate no ano de 2002

No último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, as questões que foram apresentadas referiam-se à comparação entre os resultados obtidos pelas Instituições Públicas e Privadas, e, principalmente, à validade e à função que o Provão atendia.

Sobre a comparação dos resultados, Carlos Henrique de Brito Cruz (2002) afirmou, em artigo publicado no *Jornal da Ciência on-line*, que o Provão também comprovava a superioridade das instituições públicas. Para o então presidente da FAPESP, quando se avaliava a qualidade, não havia termos de comparação entre universidades públicas e privadas. Segundo o autor, mesmo com as dificuldades estruturais que enfrentavam, o corpo docente das instituições públicas estava cada vez mais qualificado. Paulo Renato de Souza (2002b) concordava com Cruz (2002), ao dizer que, em todas as etapas do processo de avaliação realizadas pelo MEC, tanto na graduação quanto na pós-graduação, as instituições federais de ensino superior destacavam-se pela qualidade, ou seja, nas avaliações, as federais recebiam bons conceitos no Provão, na qualificação dos professores e na organização didático-pedagógica. O então ministro da educação ainda ressaltou que as Universidades Federais seriam a sustentação do sistema de ensino superior do nosso país, por isso o governo FHC teria sempre reconhecido o seu papel central (SOUZA, 2002b).

Em relação aos objetivos do Provão, Paulo Renato de Souza afirmou que a idéia de se criar o Provão, logo no primeiro mês de ministério, em janeiro de 1995, seria uma resposta à pressão política para transformar as faculdades em Universidades e para a abertura e reconhecimento de cursos. Sendo assim, criou um sistema objetivo e que seria uma orientação estratégica (CAFARDO, 2002a). Segundo o então ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior, contou com três processos complementares de avaliação: o Provão, o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino realizada por comissões de especialistas. Com isso, democratizou-se a informação, promoveu-se a fiscalização e o controle social, evidenciando assim as deficiências. Os resultados desses processos também serviram como apoio para que o Ministério deliberasse se renovaria ou não o credenciamento das instituições e dos cursos (SOUZA, 2002a).

Segundo Paulo Renato de Souza, a respeito da influência do Exame para a melhoria da qualidade da educação, afirmou que os resultados do Provão só não entrariam na sala de aula se a instituição não aproveitasse as informações que recebia sobre o exame. A instituição de ensino recebia a informação da porcentagem de alunos que tinham acertado cada questão e tinha também uma comparação com as demais instituições. Assim, saberia quais as partes do curso deveriam ser reforçadas (CAFARDO, 2002a).

Para Paulo Renato, o Provão foi tão repreendido na academia, pois ninguém gostava de ser avaliado no Brasil. "O Provão não era para fechar faculdades, era uma análise de cursos, não de instituições. Precisávamos de critério de comparação e cobrança, e o Provão realizou isso" (CAFARDO, 2002a).

Partindo de uma ótica contrária, José Carlos Rothen (2002) afirmou que o Provão consideraria apenas algumas capacidades intelectuais dos estudantes, com uma avaliação que não considerava as dimensões essenciais para a formação dos alunos. Embora o Provão

tenha sido apresentado pelo MEC como um meio que permitia a identificação do nível de evolução dos cursos de graduação, as provas eram elaboradas com o objetivo de classificar os cursos.

O professor da Unicamp, Luís Carlos Freitas, reforçava a idéia de que o Provão era uma prova que visava a um *ranking* entre as instituições. O problema, segundo Freitas, era que os cursos passavam a treinar os alunos a se saírem bem no Provão e não para cumprir um projeto curricular (CAFARDO, 2002b).

Romualdo Portela de Oliveira dizia que o Provão não buscava o desenvolvimento e crescimento dos cursos e sim um melhor desempenho no exame. Segundo ele, os alunos faziam de tudo para que o curso não recebesse um conceito ruim, já que eles mesmos ficariam classificados no mercado como maus profissionais. Oliveira afirmava que o ensino superior era muito mais complexo que as informações fornecidas pelo Provão (CAFARDO, 2002b).

Segundo o professor da Unicamp José Dias Sobrinho, o modelo em curso no ano de 2002 primava pela avaliação quantitativa e objetiva. "Tal avaliação era determinada pela influência do mercado, diminuição dos investimentos no setor público, expansão do setor privado e restrição da autonomia, que era justamente negada pelo controle dos resultados" (OLIVEIRA, 2002).

Apesar das críticas dirigidas ao sistema de avaliação, Paulo Renato sustentava que os efeitos do Provão na melhoria das instituições eram visíveis. "O Provão é um aspecto positivo do meu currículo e gostaria de ser lembrado por ele" (CAFARDO, 2002b). "Não há nenhum indicador de desempenho do sistema que mostre algum retrocesso, a maioria indica avanços notáveis" (SOUZA, 2002b).

Resumidamente os defensores do Provão argumentavam que ele seria um diferencial para uma melhora significativa no cenário da educação superior brasileira, podendo contribuir, inclusive, com as instituições de ensino, permitindo a elas uma visualização da porcentagem de alunos

bem sucedidos na prova e também de uma comparação de desempenho umas com as outras. Por sua vez os críticos apontavam para o fato de que o Provão seria um exame não muito abrangente, ao passo que o estabelecimento de *ranking* entre as instituições e a classificação de cursos seriam alguns dos pontos ilustrativos de sua limitação.

### O debate no ano de 2003

No ano de 2003, a educação ficou numa posição bastante evidenciada devido ao fato de o novo governo, com a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, entrar em cena e poder expressar as suas propostas ante as demandas do país (HELENE, 2003).

Na posse pelo Ministério da Educação, Cristovam Buarque, em seu discurso inicial, demonstrou ciência dos problemas enfrentados pela educação, enfatizando a necessidade de o Ensino caminhar independentemente da situação financeira e/ou orçamentária do país. Buarque agradeceu ao ex-ministro por não ter deixado um Ministério parado; e disse ser impossível não perceber que houve progressos na Educação brasileira na gestão de Paulo Renato. Sobre as novas propostas em sua gestão, o então ministro anunciou que seu objetivo era o de 'inventar uma nova Universidade' e que encontraria uma maneira de se desenvolver mais rápido o conhecimento (03jan.2003- NOTÍCIA 1).

De posse do ministério, Buarque propôs aos reitores de Universidades Federais que criassem grupos de trabalho. O primeiro grupo seria responsável por fazer um levantamento da infra-estrutura das Universidades, e com isso ter dados exatos de quais equipamentos e obras seriam imprescindíveis; o segundo grupo analisaria as necessidades de ocupação e aumento de vagas nas instituições e o terceiro grupo deveria apresentar sugestões para pôr em debate a nova Universidade brasileira (VALE; FARIA, 2003).

Um dos principais debates no novo governo foi relativo à avaliação da educação superior

instituída na gestão de Paulo Renato Souza, principalmente sobre a validade do seu lado mais conhecido, o Provão. Em defesa do Provão apresentam-se, além de membros do governo anterior, o jornal *O Estado de São Paulo* e o próprio Ministro da Educação, Cristovam Buarque.

De acordo com o Editorial de *O Estado de São Paulo*, o Congresso acatou a lei que instituiu o Provão, porque ensinar - como qualquer outra atividade - demandaria avaliação contínua e publicação dos resultados obtidos. A lei que estabeleceu o exame antevia tanto a realização do Provão como a Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação Institucional que são, justamente, o que a comissão nomeada no MEC no governo Lula pretendia pôr em prática na nova gestão (10 jun..2003 - NOTÍCIA 2).

Buarque pronunciou que iria reestruturar o sistema de avaliação, o qual precisava evoluir, pois esse método de avaliar a universidade seria limitado ao aluno. O intuito era de que o exame fosse mais amplo, abrangendo o corpo docente e discente, ou seja, toda a estrutura humana de uma Instituição de Ensino Superior (CAFARDO, 2003a).

Um dos ícones na posição contrária ao Exame foi a postura de Otaviano Helene, que era a favor da mudança no Provão, "de acordo com o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), as mudanças eram necessárias, pois o Provão, como estava sendo aplicado, não cumpria o objetivo de avaliar os cursos de graduação" (LUIZ; SIQUEIRA, 2003).

O presidente do INEP declarou que o Provão era constantemente alvo de críticas de diversas áreas relacionadas à educação, que enfatizavam as deficiências desse método de avaliar. Para Helene, o exame demonstrou ser insatisfatório, e ressaltou a necessidade de um sistema mais efetivo (LUIZ; SIQUEIRA, 2003). Aparentemente concordando, o então ministro também criticou o Provão, disse que era precário e que se fazia necessário avaliar toda a instituição. (LORENZONI, 2003). Afirma-se *aparentemente*, pois Buarque não se opunha à realização do

Exame, considerando-o como uma parte da avaliação.

Já Eunice Durham foi contra as propostas de mudanças no Provão. A ex-secretária de política educacional do MEC declarava que, se fizessem mudanças no sistema de avaliação criado por Paulo Renato, haveria um grande retrocesso. Durham discordava da nova política, dizendo que o acompanhamento institucional era um conceito subjetivo, que iria variar muito dependendo dos avaliadores (GOIS, 2003).

Durham (2003) concordava que não deveria fundamentar todo o processo de avaliação em apenas um instrumento, como o Provão. Mas a autora esclarece que nem no governo Fernando Henrique isso ocorria, pois, juntamente com o Provão, foram nomeadas comissões que inspecionavam os cursos com problemas e faziam uma avaliação mais minuciosa das condições de ensino.

Castro (2003) declarava que ser contra o Provão "[...] era uma ação contra o Estado democrático brasileiro e sua capacidade reguladora". Na interpretação de Araújo Filho (2003), poder-se-ia dizer que o fim do Provão agradaria, e muito, àqueles setores do ensino superior os quais não queriam expor-se publicamente, de forma transparente (ARAÚJO FILHO, 2003).

Araújo Filho (2003), em defesa do Provão, ressaltava que as discussões a respeito do Exame Nacional de Cursos eram marcadas por falta de conhecimento e preconceito. Alguns críticos do Provão citavam, por exemplo, que os processos de avaliação de maior alcance o tornariam desnecessário, como se aqueles pudessem fornecer os dados que o Exame fornecia. De acordo com Araújo Filho (2003), o Provão não era restrito à aplicação anual de uma prova aos graduandos, seguida da publicação de conceitos que depois seriam usados para estabelecer um *ranking* entre cursos e instituições. Junto à linha histórica dos conceitos de cada curso avaliado, era enviado, aos coordenadores e gestores acadêmicos, um documento que recebeu o nome de Relatório da

Instituição, referente àquele curso específico, com informações importantíssimas para o planejamento acadêmico e institucional. O Relatório permitiria a cada curso avaliado valiosas informações sobre o desempenho geral dos estudantes do curso/instituição, e a média conseguida por questão em cada ano em que o curso participou do Exame.

Paulo Alcântara Gomes também se dirigia a favor do Provão. Para o presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira, deveríamos reconhecer que o Provão contribuiu muito para a qualidade das IES e deveria continuar sendo indispensável sua aplicação para os alunos (GOIS, 2003). No entanto Nunes (2003) discordava dos benefícios do modelo de avaliação até então vigentes, pois, para ele, o coeficiente de confiabilidade dos resultados da aplicação dessa prova como indicador de qualidade dos cursos era extremamente questionável.

Paixão, Amaral e Louro (2003) acreditavam que o que incomodava alguns críticos era o fato de que um sistema novo - e que, indiscutivelmente, necessitava de análises e algumas correções - já apresentasse resultados tão importantes que colaborariam muito para a Educação Superior.

Em uma posição intermediária, Nunes e Azeredo (2003) afirmaram que "ninguém era contra o Provão". Todos eram a favor da avaliação dos cursos que educam profissionais para o mercado de trabalho. "O que muitos eram contra é a inversão de objetivos". O Provão realizado media o "produto" e usava este resultado para deduzir sobre a qualidade do "processo", ou seja, pelo conceito atribuído aos alunos, concluía-se sobre a qualidade do curso.

Na percepção de Durham (2003), os contrários ao Provão argumentavam que a avaliação feita pelo Exame consideraria apenas os resultados da aprendizagem, não os processos. Pergunta ela: como avaliar o processo sem necessariamente avaliar o resultado? Os opositores ao Provão diziam que não deveria examinar apenas os alunos, mas também os docentes e a administração. Mas desconhecem

que o objetivo do exame não foi avaliar os graduandos, mas a qualidade dos cursos e das instituições que os oferecem, e a melhor maneira de se obter esse indicador seria por meio do desempenho médio dos seus concluintes.

Algumas das maiores críticas dirigidas ao Provão nesse contexto deram-se quanto as suas prováveis limitações no sentido de não abarcar quesitos que iam além da avaliação dos concluintes dos cursos de graduação, e as suas conseqüências ditas como negativas ilustradas no ranking estabelecido entre as instituições. A favor do Provão dirigiram-se percepções no sentido de apontar que havia um erro de interpretação dos críticos, pois ele não era o único instrumento de avaliação, e que a avaliação do produto final, o conhecimento dos formandos, seria fundamental para a avaliação dos cursos de graduação. Destaca-se que na discussão sobre a validade e limitações do Provão consolidou-se a idéia de que a não realização da prova significaria não avaliar a educação superior brasileira. Para a consolidação dessa idéia foi relevante, primeiro, a posição do ministro da educação em defesa da realização da prova, e, segundo, a participação ativa no debate dos membros do governo anterior.

## O debate no ano de 2004

O início de 2004 foi marcado pela mudança do Ministro da Educação, assumindo a pasta Tarso Genro. Em março de 2004 a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de Lei que instituiu o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (SIQUEIRA, 2004b). O novo sistema de avaliação contou com a avaliação das condições de ensino, que examinaria a qualidade dos cursos oferecidos por meio de visitas de comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. Os alunos também seriam analisados por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em dois períodos do trajeto acadêmico do estudante: no primeiro e no último ano da graduação. A prova seria realizada por

amostragem, no intervalo de três anos (SIQUEIRA, 2004a).

Na análise sobre o novo sistema de avaliação, Paulo Renato Souza critica-o dizendo que ele seria um “retrocesso de oito anos na educação do país” (COSTA, 2004). Já Priori (2004) dizia que o SINAES “dava um passo à frente”, mas, reconhece que o Provão, mesmo com todas as deficiências, foi uma experiência importante e positiva.

O debate sobre o novo modelo de prova aplicada aos alunos de graduação foi menos intenso de que nos anos anteriores. O tom das discussões referia-se em explicitar as diferenças do ENADE em relação ao Provão

Luciana Constantino, em notícia originalmente redigida para o jornal *Folha de São Paulo*, informou que, entre as questões abordadas na prova, estavam a globalização, a biodiversidade, novos mapas sociais e econômicos, políticas públicas, cidadania, ética e inclusão digital. Essa seria uma das novidades do exame em comparação ao Provão. A avaliação realizada na gestão de Paulo Renato abrangia apenas questões específicas sobre a área de conhecimento do graduando. Nesse novo modelo de exame, o aluno responderia também questões relacionadas a conhecimentos gerais. O ENADE ainda contaria com mais 30 perguntas específicas da área estudada pelo aluno. Assim, estudantes do primeiro e último ano da mesma área responderiam às mesmas questões; com isso, o INEP pretendia analisar o conhecimento agregado pelo curso (CONSTANTINO, 2004). Outro aspecto que diferenciava o ENADE do Provão era que, na nova avaliação, os alunos examinados seriam sorteados, enquanto no Provão todos os graduandos participavam da prova. O INEP calculava que 156,5 mil alunos deveriam realizar o exame, ou seja, 44% dos estudantes que ingressaram e estavam concluindo a graduação (CONSTANTINO, 2004).

Na análise específica do ENADE, Eunice Durham criticou o novo sistema de amostragem de alunos, visto que “alguns estudantes não representariam um curso”. De acordo com a

presidente do Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes/ USP), a amostragem ofereceria apenas os índices gerais e não as características específicas de um determinado curso, ou de uma instituição. Sobre esse assunto, Dilvo Ristoff, assegurou que a amostragem tem alto grau de confiabilidade, sendo a margem de erro de apenas 3% (CAFARDO; SOUZA; WEBER, 2004).

Em novembro de 2004, o *Jornal da Ciência* reproduziu notícia da *Folha de São Paulo* sobre a primeira realização do novo exame que avaliava a qualidade de cursos superiores. Na notícia, além de apontar as principais características e objetivos da Prova, relata-se que o ENADE, apesar de alguns alunos não concordarem de serem convocados para o exame, foi bastante elogiado pelos alunos participantes, contando também com uma parcela de alunos que participaram voluntariamente. (08 nov.2004 - NOTÍCIA3).

O ano de 2004 é marcado pela primeira aplicação do ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, cuja comparação em relação ao Provão foi um tanto evidente. Contudo a discussão sobre as virtudes ou limitações do ENADE foram poucas, destacando-se apenas a crítica ao fato de o Exame ser realizado por amostragem.

### O debate no ano de 2005

No ano de 2005, os dois principais temas apresentados pelo *Jornal da Ciência* em relação à avaliação da educação superior foram o resultado do ENADE e a crítica/constatação de que o Exame repetia os mesmos erros do Provão

Em um tom noticioso, Paraguassú e Cafardo (2005) informaram que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, instituído no ano de 2003 para substituir o Exame Nacional de Cursos, o Provão, surgiu ocasionando agitação. Ao invés de examinar os concluintes de cada área todos os anos, o ENADE se utilizou de amostragem. A finalidade, conforme o ministro

da Educação, Tarso Genro, seria de analisar todo o sistema, apontando o conhecimento que o aluno acrescentava ao longo da graduação. Diferentemente do Provão, em que os conceitos variavam de E a, A no ENADE os conceitos atribuídos abrangiam de 1 a 5. Embora sejam cinco níveis iguais, o ENADE não controlava antecipadamente o número de cursos em cada conceito, como era realizado no Provão.

De acordo com o Ministério da Educação, o balanço do primeiro ano do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi positivo. Conforme Hélgio Trindade, presidente da CONAES, os estudantes e as instituições de ensino receberam de forma positiva o novo sistema de avaliação da educação superior. Segundo Trindade, os resultados atestam o sucesso do ENADE, já que apenas 9% dos alunos não fizeram a prova. Para o presidente da CONAES, isso mostra que o conteúdo da prova foi aprovado pelos alunos (NERY, 2005).

Porém, conforme Costantino (2005), os resultados do ENADE não foram satisfatórios: dos 1.427 cursos que realizaram o exame, 10,6% receberam nota 1 ou 2, abaixo do mínimo estabelecido pelo MEC, obtendo, a maior parte (79%), resultados intermediários (3 e 4). O novo exame dos estudantes teria apontado que apenas 10,5% de cursos de ensino superior analisados conseguiram nota máxima no teste de 2004. Os cursos de graduação que receberam o menor número de notas baixas foram Odontologia e Medicina, enquanto Serviço Social e Zootecnia atingiram a maior proporção nessa faixa.

Uma discussão a partir dos resultados recorrente desde a época do Provão é a comparação entre as escolas públicas e privadas. Ionice Lorenzoni (2005) diz verificar-se que as melhores notas estavam entre os alunos das universidades federais. No editorial do jornal *Folha de São Paulo* (2005) afirmou-se que mais de 70% das instituições que tiveram notas baixas no exame fazem parte do setor privado, ao passo que aproximadamente 60% das que tiveram conceito máximo são federais e quase 25%

delas são estaduais. Mesmo com esses resultados, vale ressaltar que essa carência não se limita às instituições privadas, também há cursos de faculdades estaduais e Universidades federais mal avaliados.

De acordo com Bassette, Tatsch e Constantino (2005), o ENADE, assim como o Provão, também foi alvo de críticas. Segundo alguns reitores, a nova forma de avaliar cedeu lugar a um novo tipo de *ranking*. O pró-reitor de graduação da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), Edmund Chada Baracat, não teria concordado com a exposição de conceitos. Segundo o pró-reitor “[...] o mérito do ENADE era não divulgar notas e sim uma avaliação global, envolvendo a análise dos alunos, corpo docente e infra-estrutura da universidade”.

O pró-reitor de graduação da PUC-Campinas, Marco Antônio Carnio, compartilhou da mesma opinião de Baracat, “Fiquei surpreso. Não era essa a indicação inicial.” Para o professor Gabriel Márcio Rodrigues, presidente da ABMES, é necessário ponderar o “valor agregado” de cada instituição antes de divulgar conceitos. O MEC defendeu-se e teria dito que não fez um *ranking* entre os cursos e que a nota do ENADE expressava 20% da avaliação final, o que ainda incluiria conceitos para os docentes e a estrutura, por exemplo. (BASSETTE; TATSCH; CONSTANTINO, 2005).

Já Paulo Renato disse que estava “morrendo de rir”, ao observar os resultados do ENADE. Segundo o ex-ministro, o PT sempre o recriou por divulgar conceitos relativos e agora fazia o mesmo. “Além disso, eles misturaram tudo, não fica claro se a faculdade tem uma nota boa porque o aluno já era bom ou porque a instituição o melhorou durante o curso”, completou. “Estão confundindo a sociedade”. Paulo Renato também criticou o modo de avaliar o desempenho dos estudantes em um mesmo ano, como fez o ENADE. “Provavelmente há uma mudança de perfil dos estudantes”. E sugere que o correto seria comparar os que estão concluindo a graduação com as notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, que examina os estudantes que terminaram o nível médio) de

quatro anos atrás. (PARAGUASSÚ e CAFARDO, 2005).

Das discussões realizadas no ano de 2005, destaca-se, primeiro, a constatação de muitas das características do ENADE repetirem aspectos criticados no Provão, como por exemplo, no *ranking* estabelecido entre as Instituições; segundo, que o resultado do ENADE apontou para a baixa qualidade da educação superior brasileira.

### O debate no ano de 2006

Em 2006 também foram constantemente debatidos os resultados do ENADE. Na segunda edição de aplicação do exame, de acordo com Éboli (2006), somente 27% dos cursos avaliados alcançaram notas 4 e 5, em uma escala de 1 a 5. Esses números apontam que 1.102 cursos, o que representa 20% do total, foram reprovados - obtiveram notas 1 e 2, enquanto, 53% receberam nota 3, que é o conceito médio. Quando o parâmetro de comparação é a região, o Sul se destaca: 29,9% dos cursos obtiveram conceitos 4 e 5, e com uma porcentagem próxima aos resultados do Sul, no Nordeste, 29,8% dos cursos foram bem avaliados. Logo em seguida estava o Sudeste com 27,6%, Centro-Oeste, com 17,8%, e o Norte com 17,5% dos cursos que obtiveram melhor desempenho.

Nelson Maculan, secretário de Educação Superior do ministério, justificou o bom conceito recebido pelo Nordeste no ENADE, “[...] a justificativa é que há poucas faculdades privadas e muitas universidades federais na região”, disse o secretário. Já a Região Norte obteve o maior percentual de cursos reprovados: 31,4%, seguido pelo Centro-Oeste, com 28,7% de baixos conceitos, ao passo que, a Região Sul foi a que obteve o menor percentual: 16% (ÉBOLI, 2006).

Paraguassú, Cafardo e Iwasso (2006), repercutindo o exame realizado no ano anterior, informam que no ano de 2005 o Exame nacional avaliou 5.511 cursos de graduação, e 277.476 estudantes. Nesse ENADE, como novidade, foi

criado o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD), que aferiu quanto o curso agregou para o desenvolvimento do aluno. O conceito do IDD varia de 1 a 5 por instituição. A segunda edição do ENADE indicou que o rendimento do aluno modifica-se pouco entre o primeiro e o último ano da graduação. O ENADE mostrou que os cursos de instituições particulares, constantemente alvo de críticas, podem não ser tão ruins. Para a ex-presidente do INEP/MEC e secretária estadual da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, a melhor forma de mensurar o valor agregado seria utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), feito pelos alunos que concluem esse nível de ensino. “O ideal seria ver as notas desses mesmos alunos quatro anos depois, quando saem da faculdade.”

No Editorial de *O Estado de São Paulo* (2006), defendia-se a idéia de que o conceito de “valor agregado”, introduzido pelo ENADE, teria diminuído o mito de que toda universidade pública é boa e o ensino superior privado é sempre ruim. A descoberta do ENADE seria extraordinária: mostra que uma parte expressiva das instituições particulares estaria cumprindo seu papel e formando adequadamente os seus estudantes e que a qualidade dessas instituições, quando comparadas às universidades federais, é menor do que se pensava. A importância do último ENADE teria sido de indicar que, apesar dos sérios problemas de qualidade da educação, o governo estava equivocado ao superestimar as instituições públicas e desvalorizar o papel e a importância das instituições privadas no desenvolvimento das novas gerações (Editorial *O Estado de São Paulo*, 2006).

Em uma análise crítica, Cafardo (2006) ressaltava que o ENADE reproduz falha do Provão: não determinando meta para alunos, estaria apenas fazendo comparações entre instituições. Estudantes de cursos que receberam bom conceito no ENADE não acertaram nem metade das questões do teste. “Não adianta só mostrar quem é melhor do que quem, é preciso mostrar o que sabe cada um deles”, disse o coordenador

do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Francisco Soares.

Reynaldo Fernandes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), responsável pela prova, respondeu às críticas ao destacar a dificuldade em “[...] definir critérios do que é bom ou ruim em cursos de graduação. Quem vai dizer o que deve saber o estudante ao fim do curso?”. Para Carlos Henrique Araújo, “Os alunos já chegam à universidade com déficit em todas as competências, não dá para resolver o problema lá”, alega. “O ENADE é o reflexo da falta de qualidade de toda a educação brasileira” (CAFARDO, 2006).

No que tange ao ano de 2006, nas notícias e debates apresentados pelo JC e-mail, têm-se as seguintes interpretações dos resultados do ENADE: constatação do baixo desempenho obtido por um número significativo de cursos e instituições no cenário da educação superior, além de evidenciar, para alguns, que as diferenças entre a qualidade das instituições de ensino públicas e privadas não seria tão grande quanto se pensava. Também foi exposto, nesse período, assim como no ano anterior, o fato de que o ENADE estaria reproduzindo algumas das falhas do Provão, frisando o aspecto de comparação de instituições e não se estabelecendo uma meta de desempenho para os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate apresentado no JC e-mail nos anos de 2002 e 2003 referia-se principalmente à validade ou não da realização de um Exame Nacional, bem como às limitações e virtudes desse instrumento de avaliação da educação superior. Era de se esperar que, em 2003, com a posse da oposição ao governo Fernando Henrique Cardoso, fosse unânime a crítica à realização do Provão, fato que não se verificou. O próprio Ministro da Educação veio em defesa da realização desse tipo de prova, somando força

aos membros do governo anterior que tiveram intensa presença nas notícias publicadas em defesa do Provão.

No ano de 2004, o primeiro ano da realização do ENADE, a discussão dirigiu-se no sentido de compará-lo com o Provão. Tanto na fala dos críticos como dos defensores da nova prova, é consenso que o novo Exame repetia em linhas gerais as mesmas limitações do Provão: por exemplo, a forma como os resultados divulgados foram divulgados permitia a elaboração de *ranking*.

Na análise dos resultados das provas, as discussões dirigiam-se em duas direções. Primeiro, em apontar que os exames apontam para a baixa qualidade da educação superior brasileira. Segunda, na comparação entre os resultados das instituições públicas com o das privadas, como se o resultado do exame fosse decisivo para a escolha entre um ou outro tipo de Instituição, refletindo uma posição reducionista das funções da educação superior, na qual se compreende que o seu papel seria apenas de formar estudantes bem qualificados.

No período analisado, observa-se que os debates ocorridos partem em 2002 de uma severa crítica ao Provão, direcionando-se para um consenso de que exames nacionais são imprescindíveis para a avaliação da educação superior. As críticas deixam de ser relativas à validade dos exames e resumem-se a apenas a aspectos técnicos, como, por exemplo, se deveria ser realizada por amostragem ou não.

A diminuição, no primeiro governo Lula, das críticas à realização de um Exame de larga escala não foi acompanhada de uma solução das questões levantadas pela oposição no governo anterior. Ocorreu uma paulatina e acrítica adesão do governo Lula à concepção de que a avaliação da educação superior deve ser realizada por um instrumento parcial, o qual tem como um dos seus principais pilares de sustentação o estímulo à concorrência entre as instituições por meio do estabelecimento de *ranking*.

**REFERÊNCIAS**

- ALENCAR, Kennedy e COSTA, Raymundo. Lula tira Cristovam e põe Tarso na Educação. *Jornal da Ciência*. SBPC2450. 23 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=15692>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- ARAÚJO FILHO, Mário de Souza. Acabar com o Provão: um retrocesso (anunciado) para o ensino superior brasileiro. *Jornal da Ciência*. SBPC 2272. 07 maio 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=9597>>. Acesso em: 04 abr. 2007.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*. V. 27, nº 96, p. 955-977. 2006
- BASSETTE, Fernanda; TATSCH, Constança e CONSTANTINO, Luciana. Instituições criticam divulgação de notas. *Jornal da Ciência*. SBPC 2760. 04 maio 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=27684>>. Acesso em: 12 jun. 2007.
- CAFARDO, Renata. Melhores alunos do Enade não acertaram nem metade da prova. *Jornal da Ciência*. SBPC 3080. 15 ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=39934>>. Acesso em: 05 jul. 2007.
- CAFARDO, Renata. Ministro Paulo Renato: Provão mudou a Universidade brasileira. *Jornal da Ciência*. SBPC 2050. 10 jun. 2002a. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=2688>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- CAFARDO, Renata. Novo ministro da Educação diz que vai mudar Provão. *Jornal da Ciência*. SBPC 2195. 08 jan. 2003a. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=7079>>. Acesso em: 04 abr. 2007.
- CAFARDO, Renata. Provão tem última edição na gestão do seu criador, o ministro Paulo Renato. *Jornal da Ciência*. SBPC 2050. 10 jun. 2002b. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=2689>>. Acesso em: 04 abr. 2007.
- CAFARDO, Renata; SOUZA, Marcos de Moura e WEBER, Demétrio. Novo Provão vai custar menos, mas já é criticado. *Jornal da Ciência*. SBPC 2494. 30 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=17407>>. Acesso em: 04 de maio de 2007.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Quem tem medo do provão? *Jornal da Ciência*. SBPC 2374. 29 set. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=13126>>. Acesso em: 04 abr. 2007.
- CONSTANTINO, Luciana. Novo Provão abordará globalização e ética. *Jornal da Ciência*. SBPC 2582. 10 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=20652>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- COSTA, Rosa. Paulo Renato diz ter apoio para volta do Provão. *Jornal da Ciência*. SBPC 2438. 06 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=15290>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- CRUZ, Carlos Henrique Brito. Quando o parâmetro é a qualidade, é preciso que universidades públicas retomem seu papel formulador e deixem de ser federações de escola. *Jornal da Ciência*. SBPC 1947. 07 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=89>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- DURHAM, Eunice. O Provão deve ser extinto? Não. *Jornal da Ciência*. SBPC 2359. 08 set. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=89>>. Acesso em: 10 maio 2007.

org.br/Detalhe.jsp?id=12577>. Acesso em: 04 abr. 2007.

ÉBOLI, Evandro. Enade reprova 20% dos cursos de graduação do país. *Jornal da Ciência*. SBPC 3077. 10 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=39815>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

EDITORIAL FOLHA DE SÃO PAULO. Avaliação do ensino. *Jornal da Ciência*. SBPC 2761. 05 maio 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=27732>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

EDITORIAL O ESTADO DE SÃO PAULO. As lições do ENADE. *Jornal da Ciência*. SBPC 3079. 14 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=39894>>. Acesso em: 05 jul. 2007

GOIS, Antônio. MEC admite usar escala para avaliar cursos. *Jornal da Ciência*. SBPC 2357. 04 set. 2003b. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=12496>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

HELENE, Otaviano. O Inep e as avaliações. *Jornal da Ciência*. SBPC 2305. 24 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10783>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>. Acesso em: 09 nov. 2007.

LORENZONI, Ionice. Provão será mantido com alterações no próximo ano. *Jornal da Ciência*. SBPC 2293. 05 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10330>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

LORENZONI, Ionice. MEC define políticas a partir do resultado do Enade. *Jornal da Ciência*. SBPC 2760. 04 maio 2005. Disponível em:

<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=27686>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

LUIZ, João; SIQUEIRA, Dulcídio. MEC quer mudar sistema de avaliação das Universidades. *Jornal da Ciência*. SBPC 2296. 10 jun. 2003. Disponível em <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10443>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

NERY, Flavia. Avaliação do ensino superior é considerada positiva. *Jornal da Ciência*. SBPC 2686. 12 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=24678>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

NUNES, Daltro José; AZEREDO, Paulo Alberto de. A polêmica do Provão. *Jornal da Ciência*. SBPC 2290. 02 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10213>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

NUNES, Daltro José. Provão não contribui para a melhoria de qualidade dos cursos de graduação. *Jornal da Ciência*. SBPC 2217. 10 fev. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=7781>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

OLIVEIRA, Daniela. Discussão sobre Universidade: em defesa de uma avaliação ética e de um acesso mais democrático. *Jornal da Ciência*. SBPC 2071. 09 jul. 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=3306>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

PAIXÃO, Fernando J. da; AMARAL, Lívio; LOURO, Sonia R.. Avaliar - Para que?. *Jornal da Ciência*. SBPC 2289. 30 maio 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10172>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

PARAGUASSÚ, Lisandra; CAFARDO, Renata e IWASSO, Simone. Universitários de 40% dos cursos evoluem pouco. *Jornal da Ciência*. SBPC 3077. 10 ago. 2006. Disponível em:

<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=39816>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

PARAGUASSÚ, Lisandra e CAFARDO, Renata. Metodologia do Enade é totalmente diferente do Provão. *Jornal da Ciência*. SBPC 2760. 04 maio 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=27685>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

PRIORI, Angelo. Ides - Avaliando o ensino e as Instituições de Ensino Superior: problemas e perspectivas. *Jornal da Ciência*. SBPC 2442. 12 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=15422>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

RISTOFF, Dilvo; LIMANA, Amir. O Enade como parte da avaliação da educação superior. Disponível em: <<http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

RÖTHEN, José Carlos. Provão: na terra da concorrência quem tem um olho esconde a realidade. *Jornal da Ciência*. SBPC 2051. 11 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=2718>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

ROTHEN, J. C. e SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. *Diálogo educacional Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR*. V.7 n.21. Mai/Ago. 2007.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed., ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155 p.

SIQUEIRA, Dulcídio. Câmara aprova novo sistema de avaliação da educação superior. *Jornal da Ciência*. SBPC 2477. 05 mar. 2004a. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=16727>>. Acesso em: 05 abr. 2007

SIQUEIRA, Dulcídio. Congresso aprova novo sistema de avaliação da educação superior.

*Jornal da Ciência*. SBPC2491. 25 mar. 2004b. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=17305>>. Acesso em: 05 abr. 2007

SOUZA, Paulo Renato. Avaliação: Caminho para qualidade da educação. *Jornal da Ciência*. SBPC 1971. 08 fev. 2002a. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=638>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

SOUZA, Paulo Renato. Luzes sobre os números. *Jornal da Ciência*. SBPC 2095. 12 ago. 2002b. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=4023>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

VALÉ, Luís Jorge Rocha; FARIA, Súsán. Reitores aprovam criação de três grupos de trabalho para melhorar Universidades. *Jornal da Ciência*. SBPC 2207. 27 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=7473>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v.14 n.52 Rio de Janeiro jul./set. 2006.

## Notícias

1- Cristovam Buarque anuncia novas metas para a Educação. *Jornal da Ciência*. SBPC 2192. 03 jan. 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=6994> Acesso em: 04 abr. 2007.

2- Retrocesso na Educação, editorial de *O Estado de São Paulo* sobre o fim anunciado do Provão. *Jornal da Ciência*. SBPC 2296. 10 jun. 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=10444> Acesso em: 04 abr. 2007.

3- ENADE substituiu o Provão e teve 90% de presença. *Jornal da Ciência*. SBPC 2642. 08 nov. 2004. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=22969> Acesso em: 04 de maio de 2007.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# ESTADO, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA: RELAÇÕES E CONSEQÜÊNCIAS

## *STATE, EDUCATION AND EXTERNAL EVALUATION: RELATIONSHIPS AND CONSEQUENCES*

Ana Lúcia GARCIA<sup>1</sup>  
Iraide Marques de Freitas BARREIRO<sup>2</sup>

### RESUMO

Para melhor analisar o sistema nacional de avaliação do ensino via exames padronizados e aplicados em larga escala, é importante compreender a lógica, premissas ou concepções que se tem de Estado. Desse modo, o presente artigo trata, a princípio, da constituição desse Estado Avaliador, proponente de políticas públicas de cunho neoliberal; em seguida, parte-se para uma breve análise de como a educação tem sofrido com as conseqüências da política de cunho neoliberal e como a avaliação externa caminha ao encontro desse Estado. Por fim, destaca-se como o estudo do local - a escola - é importante para que os seus agentes possam compreender os processos avaliativos, apropriarem-se dos resultados e imprimir-lhes novos significados e, conseqüentemente, novas ações.

**Palavras-chave:** Estado; Avaliação Externa; Escola.

### ABSTRACT

*In order to analyze the national system of evaluation of the teaching through standardized exams and applied in wide scale it is important to understand the logic, premises or conceptions that we have about State. This way, the present article deals, at first, with the constitution of Evaluative State, that proposes public politics of neoliberal form; soon after, it presents a brief analysis of how the education has been suffering with the consequences of the politics of neoliberal form and how the external evaluation goes in the direction of this State. Finally, it points out how the study of the place - the school - can contribute so that the actors of the educational process accomplish its work, as the evaluation, in a more reflexive and conscious way.*

**Keywords:** State; External Evaluation; School.

---

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, SP, Brasil. Correspondência para/correspondence to: A.L. GARCIA E-mail: <analucia\_caf@hotmail.com>

<sup>2</sup> Docente, Graduação, Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis) e do Programa de Pós-Graduação, (UNESP-Marília). E-mail: <iraide@assis.unesp.br>.

## O estado neoliberal

Antes de analisar as dimensões da avaliação externa e como lidar com essa prática de forma mais consciente e reflexiva, é preciso tratar, embora brevemente, de dois conceitos: Estado e políticas públicas. Neste texto, Estado é entendido como aquele que propõe políticas, mesmo que sejam exigências de outros grupos sociais. Além de propositor, o Estado é aquele que exerce sua regulação.

Como assinala Barroso (2005), a regulação é uma forma de “[...] intervenção do Estado na condução das políticas públicas [...] mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (2005, p.727). Freitas (2005) define o termo regulação, pensado no âmbito das políticas neoliberais:

Regular, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, cuja eficácia maior foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um Estado avaliador (FREITAS, 2005, p.913).

As políticas públicas, como explica Höfling (2001), são o “Estado em ação” (2001, p.31) ou as políticas de “*responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”.

Esses dois conceitos estão imbricados mutuamente, de forma que “[...] visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área” (HÖFLING, 2001, p.30). Assim, determinada concepção de Estado produz determinadas

políticas públicas. Com base nesse princípio, compreender as características do Estado é fundamental para compreender as políticas públicas que estão em pauta.

Não é pretensão deste estudo fazer um recuo no tempo no que respeita ao processo de constituição do Estado atual. No entanto alguns acontecimentos merecem destaques.

Muitos autores afirmam ser a crise do capitalismo na década de 1970, ocorrida após a II Guerra Mundial, um acontecimento marcante para a constituição do Estado (MAUÉS, 2003; AZEVEDO, 2004; PALMA FILHO, 2005; NETO, 2000; ANDERSON, 1995), desencadeante para o fortalecimento do neoliberalismo, que tem sido apresentado como única saída para os problemas econômicos e sociais. Para explicar esse acontecimento, Maués (2003, p.90) destaca que

O mundo tem sofrido profundas mudanças em todas as esferas, sobretudo a partir dos anos 1970 do século XX. Essas transformações ocorrem em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social. [...] A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista foram algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase de acumulação.

Para Azevedo (2004, p.6), desde a década de 1970, “[...] as formas e funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando à sua superação”.

Ainda destacando a crise dos anos de 1970, Palma Filho (2005, p.19) assinala que

[...] a crise fiscal vivida pelo estado capitalista no início dos anos 1970, que irá atingir toda a América Latina como também o Bloco Socialista do leste europeu, encontrará uma resposta

articulada pelos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos posta em prática a partir do “consenso de Washington” e que ficou conhecida como a saída neoliberal para debelar a crise.

Para Neto (2000, p. 35), esse processo de redefinição do papel do Estado, ante a crise marcada pela sua incapacidade de ofertar os serviços essenciais à população, e pela ausência de agilidade administrativa por conta de sua burocracia, “[...] ganha força a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativa, tributária, previdenciária e financeira”. Dessa forma, ocorreu um processo de redução das responsabilidades do Estado, principalmente no âmbito das políticas públicas e o Estado de Bem-Estar Social, ou Estado intervencionista, passa a ser tido como um problema.

Anderson (1995) explica a origem da crise do capitalismo da década de 1970, como consequência do Estado intervencionista e com forte influência dos sindicatos e do movimento operário, os quais corroíam as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações. Como solução dos problemas, dentre eles a recessão, as baixas taxas de crescimento e a inflação, Anderson (1995, p. 11) afirma:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos.

O Estado neoliberal, mais do que avocar-se como única saída para a crise, também vai

propor e implementar as políticas públicas, fundadas na lógica do mercado. Como já fora assinalado, as políticas públicas são coerentes com a concepção que se tem de Estado, no caso o neoliberalismo. Algumas idéias sintetizam o pensamento neoliberal: “menos Estado, mais mercado”, ênfase na liberdade individual, na liberdade para investir, na obtenção de lucros, para se desvencilhar da pernicioso intervenção estatal.

Assiste-se, dessa forma, à constituição do “Estado enxuto”: ao invés de propor e assegurar políticas públicas de ordem social como educação, saúde, segurança, habitação, enquanto direitos, o Estado tenta livrar-se delas por meio da transferência de responsabilidades a outros órgãos, como o setor privado. Um exemplo claro disto ocorre com a privatização de empresas, rodovias, serviços antes estatais e nacionais que passam a fazer parte das empresas privadas que os compram e ditam as regras daqui para frente.

Sobre esse assunto, Azevedo (2004, p. 15) postula que “[...] os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado”. E Höfling (2001, p. 37) explica a origem dessa crise que leva à privatização e transferência de responsabilidades do Estado:

[...] para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento de acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

Azevedo (2004) afirma, ainda, que, quando o Estado, ao contrário, tem mais gastos com as políticas públicas, acaba gerando o “inchamento da máquina governamental”; por causa desses gastos há necessidade de aumentar os tributos, provocando um aumento nos preços e,

conseqüentemente, na inflação e no desemprego. Nessa lógica, os neoliberais defendem que as políticas públicas são responsáveis pela crise do Estado capitalista.

É preciso observar, no entanto, que esse Estado capitalista não deixa totalmente de investir no social, com a diferença de que suas políticas são mais paliativas e assistencialistas e não ocasionam mudanças estruturais. Exemplo disso é o que acontece com as “bolsas” - bolsa escola, bolsa gás, vale leite -, quando não se investe para que o trabalhador tenha um salário digno para poder suprir suas necessidades. Ou ainda, as “cotas” para negros no curso superior, ao invés de se investir em todo o sistema educativo para melhoria da qualidade do ensino e diminuição do abismo entre escola pública e privada, além de equiparar as condições de acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

Para Claus Offe, teórico que trata da política de Estado, certas medidas ou políticas sociais referem-se a uma necessidade que o Estado tem de oferecer benefícios para as sociedades dominadas, para que elas não representem ameaça e coloquem em risco a legitimidade do próprio Estado (CARNOY, 1988). Parece ser o que acontece com o rumo que as políticas públicas tomam em nosso país. Como em todos os setores sociais, a educação também sofre com as influências e reflexos do neoliberalismo. É o que veremos a seguir.

### **A educação no Estado neoliberal**

Os defensores do modelo neoliberal de Estado, como resposta aos diferentes problemas das sociedades e em particular os da educação, apontam que a crise enfrentada na educação, no que se refere à qualidade dos serviços oferecidos, deverá ser resolvida quando o ensino passar a ser pensado pela lógica do mercado. Para Gentili (1996), é o que aconteceria com a criação de mercados educacionais contra a crise de eficácia, eficiência e produtividade da escola. Mas, para que se proceda a isso, algumas medidas têm

sido tomadas, como a competição interna, a concessão de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual. É o que acontece quando o sistema de ensino oferece bônus para aqueles professores cujos alunos tiveram bom desempenho na avaliação externa. A sensação que se tem é que os professores são como os funcionários de uma rede de lojas, aos quais competem as vendas, e entre si concorrem e ganham títulos de “funcionário do mês”. É o que falta: “professor do mês” ou “do ano”. Essas medidas expressam a presença de veios da política neoliberal na educação.

Ainda sobre a solução de se pensar a escola sob a ótica do mercado, Gentili (1996) aponta que, desse modo, a educação perde o sentido de direito e assume a condição de propriedade, na medida em que uma das estratégias dessa mudança é o controle por meio da avaliação da qualidade da educação.

Avaliação e qualidade são postas numa relação direta pelas orientações neoliberais, de cunho empresarial, como se a primeira, em si, garantisse a qualidade da educação.

O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade* decorrente das práticas empresariais. É transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996, p.9).

Um outro aspecto que se verifica com mais intensidade, a partir da década de 1990, são as medidas adotadas em nome da descentralização do ensino. Havia um discurso favorável à concessão de maior autonomia para

as escolas, como autonomia para elaborar o projeto político-pedagógico, para selecionar conteúdos relevantes, administrar financeiramente a escola com o dinheiro direto na escola, realizar a formação continuada dos professores, para merenda e transporte escolares, além da municipalização do ensino. No entanto, em nome da descentralização do ensino, o que se teve foi uma desconcentração. Ou seja, algumas tarefas foram transferidas para esferas menores como a escola, mas o poder de decisão e o controle continuaram no centro.

Em muitos casos se pratica muito mais a desconcentração, do que propriamente a descentralização. Isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, determinantes, dentre outros aspectos, do controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais (LÜCK, 2006, p. 55).

Essa mesma autora assinala ainda que “descentralizam, centralizando, isto é, dando algo com uma mão, ao mesmo tempo em que tirando outra coisa com outra” (LÜCK, 2006, p.48). Essas práticas descentralizadoras aproximam a educação do mercado e assumem um modo de gestão empresarial nas escolas com aumento do controle e poder central.

Tal descentralização está diretamente relacionada com as políticas públicas de cunho neoliberal. As práticas ditas descentralizadoras constituem-se em um caminho para o Estado transferir responsabilidades para a escola em nome da autonomia e descentralização. A autonomia financeira que a escola possui para fazer uso da verba que recebe, de acordo com a necessidade da unidade escolar, por exemplo, perde-se na medida em que os recursos são direcionados para determinados segmentos, como material permanente e prestação de serviços. Igualmente problemática é a proclamada

autonomia da escola para elaborar seu projeto político-pedagógico, uma vez que a unidade escolar é submetida a uma avaliação externa que cobra o desempenho de acordo com os conteúdos, previamente estabelecidos e articulados às competências do ENEM, conforme afirmação a seguir:

*A Proposta Curricular* [do Estado de São Paulo] adota, como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (FINI, 2008, p. 19).

Observa-se aqui uma inversão na ação dos propositores de políticas educacionais, ou seja, a proposta em pauta adota o referencial teórico do ENEM, instrumento avaliador, e não o contrário. Portanto as diretrizes da política educacional e do conteúdo escolar obedecerão à lógica do instrumento avaliador, com vistas a resultados favoráveis esperados pelas futuras avaliações do ENEM.

Todavia, diante do quadro acima, é importante destacar que os educadores não devem perder de vista a função primeira da educação como desencadeante da criticidade e de que a escola constitui-se em elemento catalizador de contradições, até mesmo no que tange às determinações dos organismos internacionais, conforme afirma Oliveira (2007, p. 664).

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes da história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas.

Ou seja, os professores continuam sendo fundamentais, assim como os cursos de formação de docentes; o que se tem não é mera reprodução, e tais agentes “estão muito longe de ditar as regras do jogo” (OLIVEIRA, 2007, p.664).

### Avaliação externa

A partir da década de 1990, o Brasil passou a contar com a avaliação nacional para acompanhar a qualidade da educação. A avaliação externa ou em larga escala é relacionada com as políticas neoliberais na educação. Ao se verificarem os resultados da avaliação, por muitas vezes, o processo realizado e o trabalho desenvolvido são esquecidos, atribuindo-lhes uma nota. Tem-se, desse modo, uma transferência de responsabilidade do ensino para a escola e, conseqüentemente, para os professores.

Martins (2002, p. 163) capta resumidamente a essência dessa avaliação.

É inegável que realizar a avaliação externa em larga escala sobre os resultados obtidos pela escola constitui um importante indicador para que os gestores do sistema de ensino possam corrigir os problemas do fluxo escolar e reorientar as decisões e medidas legais. No entanto esses mecanismos podem limitar sobremaneira as possibilidades para a ampliação do exercício da autonomia da escola, caso continuem desconsiderando o incentivo à auto-avaliação, bem como a possibilidade de gestão de seus recursos.

É preciso esclarecer que não está posto que a avaliação externa seja ruim e não deva ser realizada. Ao contrário, o Estado tem o dever de avaliar e cobrar a qualidade do ensino que oferece. O problema é o que se faz com os dados dessa avaliação: são usados para criar *rankings educacionais* ou premiar com bônus professores cujos alunos tiveram bom desempenho, ao invés de se investir nas escolas que não apresentaram bons resultados. Dessa forma cria-se uma

competição no interior da rede de ensino e se perde o sentido de equipe, como fora assinalado.

Essa mesma autora enfatiza, ainda, que a avaliação tal como é realizada não parece captar “a complexidade da dinâmica intramuros escolares e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade” (MARTINS, 2002, p.136).

Dessa forma, a especificidade do processo educativo é abandonada e ganham força valores como os de mercado e de uma administração empresarial e despreza-se a luta de profissionais que, há muito tempo, buscam a legitimação da administração da escola como algo distinto da administração que se tem no interior de uma empresa.

No que se refere à avaliação, Barroso (2005, p. 726) afirma que, a partir dos anos 80 do século XX, medidas políticas e legislativas afetaram a administração pública em geral e, dentre outras, destaca-se o reforço de procedimentos de avaliação.

Assim, também, aponta que “com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma nova ‘administração pública’ que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p.732).

Não são poucos os estudos que apontam para a necessidade que o Estado adquiriu de avaliar o serviço que oferece, de tal modo que, ao mesmo tempo em que cobra a qualidade dos resultados, despreza o processo e transfere as responsabilidades pela crise. Assim, o que resta aos profissionais que estão *in locus*, que lidam com a “matéria-prima” da educação, que fazem a educação acontecer? É o que será discutido a seguir, o que fazer ou como lidar com a questão da avaliação externa no interior das escolas.

### A escola

A escola é a última etapa, ou melhor, fim de todas as políticas educacionais para a área.

Estudos que buscam caminhos e lançam estratégias sobre como lidar com as políticas públicas e medidas que precisam ser postas em prática, não devem ter outro objeto de estudo a não ser a *escola*. É preciso conhecer, ter contato com a realidade educativa. A comunidade acadêmica não pode ter uma direção oposta à da realidade escolar, mas refletir junto com aqueles que fazem a educação acontecer.

Canário (1996, p.131) destaca a diferença existente entre “os estudos que partem da escola e a transformam em objeto de pesquisa, daqueles que se referem à escola, apenas na medida em que estudam fenômenos que ocorrem em escolas”. Para tratar a escola como objeto de estudo, é preciso encarar “o estabelecimento de ensino como uma totalidade” (CANÁRIO, 1996, p.131).

Para estudar a escola enquanto organização educativa, Lima (2003) propõe uma focalização multifacetada para contemplar toda a realidade e, assim, compreendê-la:

O que aqui se admite é a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece ser possível dar conta da diversidade de fenômenos organizacionais – uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas) (LIMA, 2003, p.56)

Dessa forma, os estudos não devem privilegiar um ou outro aspecto e limitar o olhar sobre a escola. Se o objetivo é compreender o processo de realização de uma política ou outra, a pesquisa não deve ser restrita ao aspecto burocrático, formal, o que está escrito, regulamentado que deve ser. Muitas vezes, aquilo que se realiza no interior da escola pode não ser o regulamentado, a infidelidade normativa como descreve Lima (2003, p.64).

É nessa realidade educativa, em suas múltiplas dimensões e obrigações, que estão os caminhos em busca de uma prática mais reflexiva e consciente, além de um ensino de qualidade. Diante de todo esse contexto, marcado pelo neoliberalismo e de suas conseqüências e influências, é fundamental apropriar-se dos resultados avaliativos, atribuir-lhes novos sentidos e significados para que se tornem explicativos dessa realidade educacional e, conseqüentemente, beneficiários para uma educação de melhor qualidade, pois como afirma Oliveira (2007, p.665)

[...] as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos importantes para se compreender que aspectos dessa agenda mundializada se viabilizam e que elementos permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56)
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. *O estudo da escola*. Portugal: Editora Porto, 1996, p. 121-149.

CARNOY, Martin. *Estado e Política Pública*. Tradução Puccamp. 3. ed. Campinas: Papirus, 1988. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FINI, Maria Inês (Coord.). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-913, Especial, out. 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-34.

LIMA, Lícínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais na educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 118, março, p.98-117, 2003.

NETO, Antonio Cabral. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. *Enfoque 72*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 989-1014, out. 2007,

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000)*. São Paulo: CTE Editora, 2005.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE LARGA ESCALA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA

## *EDUCATIONAL EVALUATION OF WIDE SCALE: THE STORY OF A PIONEERING EXPERIENCE*

Rosimar Serena Siqueira ESQUINSANI<sup>1</sup>

### RESUMO

Entre as políticas educacionais operacionalizadas em um município do interior sul-rio-grandense, destacaram-se as ações de avaliação educacional externa executadas nos anos 1990, cujos resultados influenciaram em grande medida a rede municipal de ensino em tela. Partindo de uma pesquisa documental (jornais, atas de reuniões e relatórios), o texto situa a década de 1990, apontando os tempos de mudança na educação, assinalados pela reforma educativa levada à cabo por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e do Plano Nacional de Educação (2001). A década foi marcada também pela crescente prática de avaliações externas em redes e sistemas de ensino, presente no município examinado que, na administração 1993/1996 enfatizou o controle externo por meio da aplicação de avaliações educacionais de larga escala, causa e efeito da preocupação crescente com a aferição da qualidade do ensino. Como resultado, a pesquisa aponta que a avaliação externa foi pioneira na rede de ensino e tal pioneirismo aproximou de forma prática a política educacional do contexto de sala de aula, tornando-a mensurável, perceptível.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional; Educação Municipal; Avaliação de Larga Escala.

### ABSTRACT

*It enters the effected educational politics in a municipal education's net city in the Rio Grande do Sul state, had been distinguished the executed actions of external educational evaluation in years 1990, whose resulted they had influenced in great measured the municipal net of education in screen. Leaving of one it searches documentary (periodicals, acts of meetings and reports), the text points out the decade of 1990, pointing the times of change in the education, designated for the educative*

---

<sup>1</sup> Professora e Pesquisadora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br>.

*reform taken to the handle through the Law of Lines of direction and Bases of the National Education (1996), of the National Curricular Parameters (1997) and of the National Plan of Education (2001). The decade was also marked by increasing the practical one of external evaluations in nets and education systems, practical gift in the examined city that, administration 1993/1996 emphasized the external control through the application of educational evaluations of wide scale, cause and effect of the increasing concern with the gauging of the quality of education. As result, the research points that the external evaluation was pioneering in the education net and such innovative character approached to practical form the educational politics of the context of classroom, becoming it measurable, perceivable.*

**Keywords:** *Educational Evaluation; Municipal Education; Evaluation of Wide Scale.*

### Contextualizando a pesquisa...

O texto que segue aborda, dentre as políticas educacionais operacionalizadas em um município de porte médio do interior sul-riograndense, as ações de avaliação educacional externa concretizadas no início dos anos 1990, tendo como eixo ordenador da análise a reflexão de como os resultados da avaliação de larga escala influenciaram a reestruturação curricular materializada pela rede municipal de ensino em tela. Da mesma forma, o pano de fundo composto pelo contexto cambiante da década em questão e a tendência para a regulação estatal assumida como política para a educação pública também são contemplados.

Metodologicamente, a narrativa respalda-se em uma pesquisa documental junto às seguintes fontes: jornais locais; livro de atas com o registro de reuniões entre a equipe diretiva das escolas da rede municipal e a Secretaria Municipal de Educação; panfletos, pôsteres e material de divulgação; revistas de circulação local, além de uma revisão bibliográfica do tema em relevo.

### Os emblemáticos anos 1990

O alvorecer da década de 1990 traz novos tempos e os tempos eram, seguramente, de mudanças na área da educação.

Contraopondo-se à escola tradicional - parâmetro de práticas pedagógicas em vigência

desde o século XVI, com a institucionalização mais ampla da escola a partir da Idade Moderna -, o tecnicismo foi o modelo pedagógico que orientou as práticas de professores e escolas brasileiras. A escola tecnicista surge como uma opção, um enfoque crítico da escola tradicional, a partir da década de 1960. As idéias tecnicistas adotam por base a lógica do modelo empresarial, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Justamente por isso, enfatizam a preparação de recursos humanos para o mundo do trabalho (MELLO, 1983).

Contudo, entre a década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990, são divulgados entusiasticamente, aqui no Brasil, os estudos psicopedagógicos baseados nas idéias de Piaget e Vygotsky, estudos que defendiam o processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva mais inovadora do que as idéias e ideais da escola tecnicista ainda em voga. É o advento do chamado "movimento construtivista", que entra em cena para contestar as práticas pedagógicas de abordagens superficiais envolvendo o apelo à memorização pura e simples dos conteúdos, não raras vezes desconectados do cotidiano, sendo a escola vista como uma "re-passadora" de conteúdos.

A partir do final da década de 1980, fortalece-se, também, o questionamento do paradigma de administração empresarial como fundamento da administração escolar. Os pressupostos do paradigma empresarial ancoravam-se no fato de que, supostamente,

administrar uma escola (ou uma rede) seria equivalente a administrar uma empresa, já que a administração é uma técnica, cujos princípios e métodos são universais, logo, aplicáveis a qualquer realidade. Da mesma forma os resultados seriam mensuráveis em quaisquer condições, apontando inclusive eventuais “falhas” na produção. Tal paradigma, ainda, pretendia-se neutro, pois seus esquemas teriam sido construídos de modo desinteressado e à parte dos conflitos que se manifestam nas organizações.

A década de 1990 já nasce sob o impacto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e que vai desembocar, no Brasil, na construção do Plano Decenal de Educação Para Todos, datado de 1993.

Tal plano materializou o alinhamento do Brasil às premissas de Jomtien; definiu a educação como tema central na agenda de desenvolvimento do país; demonstrou a boa-vontade brasileira na definição de políticas coadunadas com as diretrizes de órgãos como o Banco Mundial, pois “com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA et ali, 2002, p. 62); além de defender a educação como via de acesso aos “códigos de modernidade” que segundo Shiroma et.al. seriam as capacidades

[...] requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (2002, p. 64).

O agudo debate em torno da Reforma Educativa enquanto um dos veios das reformas

sociais mais amplas, características do período, também balizou a década de 1990.

Instaurada no contexto das relações construídas após o Consenso de Washington, no Brasil a reforma na área educacional foi assinalada por meio de leis, planos e decretos, com relevo para o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e o *Plano Nacional de Educação* (2001). Ainda como marca da década de 1990, houve a disseminação de práticas de intervenção no cotidiano escolar, como a de formação de docentes em serviço.

Avaliações externas como fenômenos contextuais dos anos 1990 e como política educacional municipal

A década de 1990 ainda é assinalada, aqui no Brasil, por outro fenômeno: a prática de avaliações externas de redes e sistemas de ensino:

Nos anos finais da década de 1980 registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880).

As avaliações externas são também denominadas avaliações de larga escala, por comportarem uma gama de características que remetem a grandes proporções, tanto dos processos quanto dos produtos. Via de regra, uma avaliação de larga escala é externa, ou seja, está fora do que será avaliado; baliza-se por testes “padrões”, ou o uso de instrumentos idênticos de aferição da aprendizagem para um grande número de respondentes; também se

refere a uma população de grande porte (portanto, de larga escala), representada por amostragens (determinadas séries dentro do ensino fundamental, por exemplo). Como última característica, uma avaliação de larga escala possibilita estudos que produzem macro informações, como gráficos, tabelas e quadros, que carecem sempre de leituras, exames e estudos de apoio.

Essa prática ainda marcará, no campo educacional e no município, foco dos estudos, a administração 1993/1996, pois o início da década trouxe a ênfase no controle externo e na comparação/competição entre as escolas da rede; causa e efeito da preocupação crescente com a aferição da qualidade do ensino.

As ações e políticas objetivavam reverter o quadro de reprovação nas escolas municipais, buscando consolidar um perfil de qualidade para a rede municipal de ensino, sobretudo por meio do fomento à competição, com a escolha das escolas-destaque. Tais escolas eram escolhidas por critérios meritocráticos, mas também por ajustarem-se aos ditames do órgão administrativo, o que desenhava um caráter de centralização das orientações e da condução das escolas da RME

[...] de modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no país, particularmente a partir da década de 1990 e direcionadas aos diversos níveis de ensino, é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apóiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos [...]. A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão

com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.892).

Ou seja, a lógica dessa tendência era “rankiar” alunos, escolas, redes e sistemas, aferindo graus de qualidade de acordo com a quantidade de questões corretas em uma prova/teste pontual e que contempla um conhecimento pretensamente uníssono, partindo de uma idéia de currículo homogêneo e de pontos idênticos de partida.

Por outro lado, as reiteradas críticas a determinadas posturas do magistério, tais como corporativismo, descaso, domesticização do espaço público legitimaram, em grande medida, a aplicação de avaliações de larga escala como forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. De certa forma, nossas lacunas justificaram o discurso da qualidade via aferição do desempenho.

Em meados de 1993, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, foco dos estudos, por meio do titular da pasta, tornou público que iria realizar os chamados “Testes Padronizados”<sup>2</sup>. O tema foi inicialmente aventado em uma reunião da Secretaria com a equipe diretiva das escolas da rede municipal, onde foi noticiado que “[o secretário municipal sugeriu] à equipe pedagógica [da SME] que organize um teste para ser aplicado aos alunos, com objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento atingido pelos alunos”<sup>3</sup>; para, a seguir, ser colocado à disposição da opinião pública em artigos veiculados nos jornais locais.

Essa avaliação externa das escolas municipais embasava-se na idéia de “medir” a aprendizagem dos alunos com finalidades comparativas, pois, no município, poderiam “existir escolas que apresentam rendimentos melhores do que outras”<sup>4</sup>, mas, como não havia

<sup>2</sup> “Testes Padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro”, *Diário da Manhã*. Local? p.03, 14 ago.1993.

<sup>3</sup> Ata nº 09/1993, de 04 de agosto de 1993.

<sup>4</sup> “Testes Padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro”, *Diário da Manhã*. Local? p.03, 14 ago.1993.

“termômetros”, igualmente não havia como saber quais eram as melhores escolas, “de quanto são melhores e porque são melhores”<sup>5</sup>.

O objetivo dos testes padrões era: “obter informações mais precisas a respeito da situação em que se encontra o ensino das escolas públicas municipais. Estas informações [forneceriam] orientações preciosas para o planejamento da ação pedagógica nas escolas”<sup>6</sup>.

Aparentemente, havia o entendimento dos testes padronizados como ação política que buscava medir e quantificar o ensino municipal, a fim de servir como instrumento para justificar e subsidiar outras ações no campo da gestão da educação e essas, sim, contribuiriam para a melhoria qualitativa da Rede Municipal de Ensino (RME), pois “[...] não se deve, obviamente, superestimar a importância e a utilidade da realização de testes padronizados. Esses permitem apenas um diagnóstico mais claro e preciso, assim como o termômetro apenas registra se o paciente tem febre e em que grau”<sup>7</sup>, já que “[...] o que se quer é fornecer aos supervisores, diretores e professores um quadro que reflita com maior nitidez a realidade que enfrentamos. Com eles poderemos elaborar políticas e estratégias educacionais mais adequadas e eficientes”<sup>8</sup>.

A comunidade escolar também seria contemplada com os testes padronizados, na medida em que seria informada, ou “[...] a população terá a prestação de contas do rendimento escolar de nossas crianças e tomarão conhecimento dos setores que mais necessitam

dos recursos que hoje são destinados para a educação”<sup>9</sup>.

No primeiro ano de realização, os testes padrões foram aplicados em 1.202 alunos das 4<sup>a</sup>.s séries das escolas municipais<sup>10</sup> e os resultados foram os seguintes: média geral das escolas: 44 pontos; média em Língua Portuguesa: 61 pontos; e média em Matemática: 27 pontos<sup>11</sup>.

No segundo ano de aplicação dos chamados testes padronizados, em 1994, a média geral dos alunos da RME ficou em 54 pontos; tendo, em 1995, a média geral avançado para 56 pontos em uma escala de zero a cem, e, em 1996, a média obtida pelos alunos da rede ficou em 62 pontos<sup>12</sup>.

Os Testes Padronizados foram realizados nos quatro anos da administração 1993/1996, sendo seus resultados publicizado para a RME, por meio de um *ranking* das escolas da rede<sup>13</sup> com os seus respectivos desempenhos.

Nenhum outro tema é mais latente e característico dessa administração do que os *Testes Padronizados*.

Peça central dos mecanismos de controle, a avaliação externa (receba qualquer denominação), desloca o foco de atenções dos processos para os produtos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), e a avaliação, nesse caso, verifica o produto da ação da escola, certificando sua qualidade, pois, dentro dessa lógica, “[...] independente dos resultados, o importante é que os professores têm obrigação de dar uma resposta à comunidade [...], deve-se novamente aplicar testes e demonstrar que a qualidade do ensino

<sup>5</sup> “Testes Padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro”, *Jornal Diário da Manhã*. Local? p.03, 14 ago.1993.

<sup>6</sup> “[...] apóia os testes padronizados”, *O Nacional*. Local? p.03, 28 ago.1993.

<sup>7</sup> “Testes Padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro”. *Diário da Manhã*. Local? p.03, 14 ago.1993.

<sup>8</sup> “Testes Padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro”. *Diário da Manhã*. Local? p.03, 14 ago.1993.

<sup>9</sup> “Município vai aplicar teste para ver o rendimento nas escolas”. *O Nacional*. p.04, 04 nov. 1993.

<sup>10</sup> “Testes Padronizados da Secretaria Municipal de Educação: Avaliação preliminar”. *Diário da Manhã*. Local? p.05, 01 jan.1994.

<sup>11</sup> A escala de pontos era de zero a cem (0-100). Fonte: “Testes Padronizados da Secretaria Municipal de Educação: Avaliação preliminar”, *Diário da Manhã*. Local? p.05, 01 jan.1994.

<sup>12</sup> “Ensino Municipal recebeu melhorias”, *Diário da Manhã*. Local? p.16, 05 dez.1996.

<sup>13</sup> Há indicativos de que os alunos igualmente eram “rankiados” a partir das suas notas nos testes padronizados: “[...] foi entregue pela professora [...] um kit escolar aos 06 alunos que obtiveram as notas mais altas nos testes padronizados” (Ata no. 37/95, de 20 de dezembro de 1995).

melhorou em função da correção das falhas que os alunos apresentaram nesses testes”<sup>14</sup>.

Por outro lado:

[...] a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas... (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876)

Basicamente, a avaliação externa no contexto em estudo era justificada com base na qualidade e cobrança de resultados: “[...] os testes têm também o objetivo de estimular as escolas e melhorarem seu desempenho em relação aos testes anteriores [...] é também uma forma concreta de mostrar à comunidade o rendimento dos alunos e, em conseqüência, do nível de qualidade do ensino praticado”<sup>15</sup>.

Estes argumentos expressam, no limite, uma concepção acerca do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos

que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.881).

Entretanto não há como “dar de ombros” às avaliações externas e às classificações de escolas e instituições (que, aliás, continuam sendo praticadas). Trata-se de procurar alternativas que contemplem mais positivamente o “controle” da qualidade das instituições de ensino por parte de suas mantenedoras e o favorecimento dos currículos escolares flexíveis e da autonomia pedagógica da instituição escolar.

Não se pretende [...], desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação... (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883)

Trata-se ainda, da divisão de responsabilidades de eventuais falhas, caso contrário ficaremos presos à seguinte mandala: os órgãos administrativos, por “n” razões, não investem ou não possibilitam investimentos nas escolas por eles mantidas, mas esses mesmos órgãos fiscalizam e cobram um rendimento além do possível, dadas as condições materiais que proporcionam. E a culpa é sempre da escola.

Não é possível, entretanto, descolar os testes padronizados encetados pela Secretaria

<sup>14</sup> “Testes Padronizados: escolas avaliam qualidade”, *O Nacional*. Local? p.03, 26 nov.1993..

<sup>15</sup> “A valorização dos alunos e professores foi a principal meta da administração”. *A Nota*. Local? Set. de 1996, Caderno Especial, p.07.

Municipal de Educação na administração 1993-1996 de uma tendência vislumbrada em diversos níveis da administração pública em todo o país e por diferentes partidos políticos: as avaliações externas; tendência que se consolidou nos anos posteriores, sendo mesmo uma das mais efetivas políticas públicas para o campo da educação nos dias atuais.

### Por uma síntese mínima...

Com o passar do tempo, os Testes Padronizados acabaram no panteão dos mitos da rede municipal por seu pioneirismo, sobretudo tendo em vista o quão inovador fora a aplicação de tais testes na época e na rede em questão e o quão comuns são, hoje, as avaliações educacionais de larga escala.

Desta sorte e a despeito das críticas, o exame possível dessa matéria não pode fugir de dois comentários: a) a emergência da regulação avaliativa deu-se no percurso da configuração de um novo paradigma de gestão educacional: os testes de aprendizagem em larga escala como subsídios para ações e políticas no campo da educação, tão utilizados hoje pelos distintos entes federados (tripé avaliação–informação–ação). A estranheza causada pela aplicação dos testes padronizados no município foco de estudos tinha como origem o pioneirismo da aplicação desse modelo e, b) a tão combatida avaliação externa foi a gênese de uma nova cultura nas escolas públicas municipais da rede de ensino examinada, cultura essa impregnada de valores de majoração e potencialização do perfil dos docentes da rede (no que tange ao aspecto competência), e do abandono do discurso diminutivo: *coitadinha da professorinha que dá aulinha na escolinha* - incapaz de fazer algo em face do contexto -, uma cultura que gerava um modelo de vitimização, auto-comiseração e conforção.

A partir da avaliação externa a rede foi colocada à prova, exposta, desvelada...

Destarte, no contexto em estudo, a avaliação externa restou por fundamentar posteriormente a formação continuada dos docentes - ação política fortemente realizada na administração seguinte, em grande medida pelas pressões oriundas da própria rede.

### REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, Guiomar. (Org.) *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1983.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M de. EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol.24, n. 84, p.873-895, Campinas: setembro de 2003.

### Fontes:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos curriculares – sugestões*. Passo Fundo, 1996, 202 p. (mimeo).

LIVRO DE ATAS das reuniões entre a mantenedora do município lócus da pesquisa e a equipe diretiva das escolas municipais.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

## *EVALUATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF POST-GRADUATION*

Michele Silva SACARDO<sup>1</sup>  
Maria Cristina Piumbato Innocentini HAYASHI<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo visa contribuir para ampliar a discussão sobre a avaliação do ensino superior no âmbito da pós-graduação. Com base nas discussões realizadas pela comunidade acadêmica em relação aos critérios de avaliação da pós-graduação adotados pela CAPES, busca subsídios para uma política de avaliação que inclua a diversidade do conhecimento produzido. Ao final são apresentadas algumas reflexões sobre os desafios que são postos à pós-graduação e aos próprios pesquisadores para aperfeiçoar os mecanismos de avaliação.

**Palavras-chave:** avaliação da pós-graduação; avaliação do Ensino Superior; CAPES.

### ABSTRACT

*The article aims to contribute to the discussion about the assessment of post-graduation. Based on discussions held by the academic community in relation to the assessment of post-graduate adopted by CAPES, subsidies were searched for a policy that includes assessment of the diversity of knowledge produced. At the end some thoughts are presented on the challenges that are placed at the post-graduation and researchers to improve evaluation mechanisms.*

**Keywords:** Evaluation of post-graduation; Evaluation of Higher Education; CAPES.

---

<sup>1</sup> Docente, Universidade Estadual de Goiás (UFG). Correspondência para/Correspondence to: M.S. SACARDO. E-mail: <mi\_sacardo@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Professora Associada, Departamento de Ciência da Informação e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Educação Especial (PPGEEs) e Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <dmch@ufscar.br>.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos o tema da avaliação da educação superior no Brasil tem sido estudado sob diversos enfoques teóricos, demonstrando as múltiplas possibilidades de investigação dessa temática. Isso pode ser confirmado quando nos detemos sobre a produção científica do grupo de estudos “Política do Ensino Superior” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que nos últimos oito anos (2000-2007) apresentou 126 trabalhos nas Reuniões Anuais dessa Associação. Os temas enfocados nestes trabalhos vão desde a avaliação no contexto das políticas neoliberais até a discussão sobre financiamento do ensino, modelos de avaliação institucionais e políticas públicas de educação.

Como refere Mancebo (2001), diversos agentes estão envolvidos na discussão da avaliação do ensino superior no país: o Estado, por meio de ministérios (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE e do Ministério da Educação - MEC), as instituições de ensino superior por meio de seu sindicato (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior ANDES-SN) e de suas associações representativas (Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC; Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP; Associação Brasileira das Mantenedoras - ABM), dentre outros. A autora destaca que caso seja considerada a avaliação das atividades de pesquisa, é preciso incluir ainda

(...) o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e instituições regionais como as Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (FAPs) (MANCERO, 2001, p.2)

No âmbito dos estudos de avaliação institucional, o conceito de avaliação tem sido discutido por Schwartzman (1988), Belloni et al. (2000) e Dias Sobrinho (2003), os quais destacam ser esse um processo de realização contínua, devendo englobar todos os segmentos da instituição, empenhados em refletir sobre as ações e atividades já realizadas na perspectiva de, com esse conhecimento, subsidiar ações futuras explorando suas forças e potencialidades e superando suas fraquezas e fragilidades.

Refletir sobre a avaliação da pós-graduação envolve vários aspectos relacionados às instituições, bem como os sujeitos que nela estão envolvidos, além, naturalmente, das políticas públicas e do projeto educacional que permeiam esse processo. Dessa forma, não temos a pretensão, neste artigo, de esgotar a discussão, mas sim refletir sobre alguns aspectos do tema. De nosso ponto de vista, refletir sobre o sistema de avaliação da Pós-Graduação não significa propor a eliminação de regras e normas da avaliação e nem relativizar o papel que representa a CAPES enquanto referencial imprescindível no cenário do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira.

Pretende-se, antes, contribuir para ampliar a discussão sobre a avaliação do ensino superior no âmbito da pós-graduação e, nesse processo, buscar visualizar na literatura científica elementos que tragam subsídios para uma política de avaliação que inclua a diversidade do conhecimento produzido. Nessa direção, como ressaltou Molon (2004, p.110),

(...) a CAPES e o CNPq vêm praticando a revisão dos critérios e procedimentos de avaliação instituídos na busca de novos indicadores e elementos instituintes que possam aprimorar os instrumentos de avaliação, introduzindo novas práticas, outros quesitos, procurando a relação entre os quesitos e os itens, não deixando escapar os principais aspectos julgados necessários.

Iniciamos este artigo com uma breve contextualização do início, dos objetivos e das características da avaliação da Pós-Graduação. Em seguida, com o intuito de sistematizar alguns pontos dessa reflexão, explicitaremos as discussões realizadas pela comunidade acadêmica em relação aos critérios de avaliação da pós-graduação, adotado pela CAPES, principalmente ao que se refere aos indicadores de produtividade do pesquisador e os indicadores de qualidade definidos pelo *Qualis*<sup>3</sup> das áreas. E, por fim, apresentamos algumas reflexões sobre os desafios que são postos à pós-graduação e aos próprios pesquisadores no sentido de aperfeiçoar os mecanismos de avaliação.

### Reflexões acerca da avaliação da pós-graduação brasileira

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup> implantou, em 1976, a avaliação da pós-graduação. Sua principal meta é:

- a) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhe metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; b) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o

parecer criterioso de uma comissão externa sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra: c) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; d) estabelecer o padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas que atendem a tal padrão; e) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação; f) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e na pós-graduação (CAPES. Avaliação da Pós-Graduação, 2005, p.1)

Assim, como parte integrante de seu sistema de avaliação, a CAPES conta com uma comissão de consultores vinculados às instituições. Esses componentes realizam a avaliação trienal em cada programa e compreendem as atividades de acompanhamento anual dos programas e a própria avaliação. Tais

<sup>3</sup> *Qualis* é o resultado do processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Constitui-se em uma classificação de veículos de divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* definida e utilizada pela CAPES para a fundamentação do processo de avaliação. Foi implantado em 1998 e, desde então, vem sendo utilizado por essa Agência para a composição de indicadores fundamentais para a avaliação da pós-graduação. (Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação - Período Avaliado: 2001-2003. CAPES, 2005).

<sup>4</sup> A CAPES tem sua atuação voltada para a promoção do desenvolvimento da pós-graduação nacional e a formação de pessoal de alto nível, no Brasil e no exterior. Suas principais finalidades são: a) avaliação da pós-graduação nacional; b) elaboração de estudos e subsídios que auxiliam o Ministério da Educação na definição dos planos e políticas de desenvolvimento da pós-graduação nacional; c) promoção da cooperação científica nacional e internacional; d) formação de recursos de alto nível no país e exterior, mediante programas de investimento em bolsas de estudos, auxílios e outros mecanismos; e) viabilização do acesso à produção científica mundial. (CAPES, Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-Graduação, 2004, p 1).

atividades são realizadas obedecendo três etapas: a preparatória, a de execução da avaliação e a de homologação e divulgação dos resultados.

Nesse sentido, em cada área do conhecimento, a CAPES atribui uma "ficha de avaliação" constituída pelos indicadores, quesitos e critérios para que cada programa de pós-graduação se direcione e se "molde" para ser avaliado. Nesses quesitos<sup>5</sup> são estabelecidos alguns indicadores que servem como referência para o processo de avaliação.

Tomaremos, aqui, a título de exemplificação, a área da Educação para uma breve visualização desses quesitos e, mais detalhadamente, o que consta no quesito referente à produção intelectual.

Com relação a esse quesito (VII - Produção intelectual), a CAPES estipula que deve expressar as atividades de pesquisa docente, principalmente no que se refere a *publicações* como: artigos em periódicos de ampla circulação na área e áreas afins - em particular os incluídos no *Qualis/CAPES* das áreas, livros, capítulos de livro (em editora de circulação nacional) e trabalhos completos em anais dos principais eventos da área e áreas afins. Tudo isso sem perder de vista a preservação do aspecto qualitativo na produção tanto individual como coletiva, para que se possa consolidar o avanço dessa produção.

Os itens e indicadores atribuídos nesse quesito, no processo de avaliação dos programas são: a) adequação dos tipos de produção à proposta do programa e vínculo com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa ou teses e dissertações; b) qualidade dos veículos ou meios de divulgação; c) quantidade e regularidade em relação à dimensão docente, distribuição da autoria entre os docentes; d) autoria e co-autoria de discentes; e) quantidade da produção técnica de docentes. Por meio desses indicadores é atribuído o conceito ao Programa de Pós-Graduação, consolidando-se, assim, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES.

## **A repercussão da avaliação da pós-graduação da CAPES na comunidade científica**

A avaliação da CAPES repercute na comunidade científica e tem provocado inúmeras discussões. Para compreender como se dá tal repercussão e a discussão sobre os critérios de avaliação da pós-graduação no seio da comunidade científica, tomaremos como referência alguns autores como Santos (2005), Rocha e Rocha (2004), Chauí (2001), Simões (2004), Axt (2004), Molon (2004), Arantes, Lobo e Fonseca (2004). Suas visões são fundamentais para a compreensão do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, hoje, bem como para o esclarecimento dos desafios que se colocam à pós-graduação e principalmente e aos pesquisadores.

Ao discutirem a universidade, o que inclui a avaliação da pós-graduação, Santos (2005) e Chauí (2001) retrataram as imposições sob um ponto de vista político e antidemocrático sofridas pela universidade e seu impacto na pós-graduação.

Nas últimas décadas, a universidade tem sofrido pressões por parte da sociedade e, ao mesmo tempo, lida com restrições políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Nesse sentido, Santos (2005, p.190) ao tratar essa questão, revela que a universidade prefere administrar tais tensões, sem livrar-se das contradições que as produzem. Uma dessas contradições seria, segundo o autor, "[...] a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial", o que traz profundo impacto no processo de avaliação institucional.

Rocha e Rocha (2004, p.18) admitem que um dos fatores, quando se fala em crise na educação superior, é atribuído aos efeitos do processo de mercantilização da sociedade contemporânea "no qual a lógica do capital, base

<sup>5</sup> Os quesitos de avaliação são: I. Proposta do Programa; II. Corpo docente; III. Atividades de pesquisa; IV. Atividades de formação; V. Corpo discente; VI. Teses e dissertações; VII. Produção intelectual. (CAPES, 2005).

da reestruturação dos espaços sociais, também invade as reformas propostas para as universidades”.

Esses efeitos espalham-se no âmbito acadêmico e provocam em seu funcionamento uma nova racionalidade, atingindo a identidade universitária, ou seja,

(...) o sentido de produção de conhecimento enquanto potência de reflexão crítica sobre a sociedade, enfatizando o conhecimento tecnocrático, a elaboração de dados e informações para o mercado. Isso significa que a liberação de recursos pela administração universitária e pelos órgãos de fomento à pesquisa para a implementação das atividades acadêmicas, para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação e para a formação docente vem sendo condicionada pelos novos parâmetros avaliativos. (ROCHA; ROCHA, 2004, p.19).

A lógica empresarial, sob a qual a educação vem se moldando, tem trazido impactos drásticos no trabalho docente que tendem a desestimular cada vez mais o pesquisador, pois, essa lógica “[...] se respalda em critérios de eficiência, de competitividade, de redefinição de categorias como as do público e do privado, implicando a ressignificação da expressão *autonomia universitária* e o *investimento na meritocracia*” (ROCHA; ROCHA, 2004, p.28).

Para refletir os efeitos que essa lógica empresarial produz nos critérios das práticas avaliativas na universidade, acreditamos ser pertinente demonstrar o que Rocha e Rocha (2004, p.22) mencionam:

(...) a eficiência se traduz na capacidade de desenvolver diversas funções concomitantes e ocupa múltiplos postos, aumentando a pontuação dos sujeitos quer frente ao gerenciamento

local, quer frente aos órgãos de fomento, o que confere mais recursos e possibilidades de liderança. É interessante lembrar que, num sistema em que os salários estão praticamente congelados e no qual a política implementa aditivos salariais por “mérito” (quantidade), a corrida por recursos que viabilizem o exercício das atividades profissionais e a vida de um modo geral é, no mínimo, incentivada; a produtividade, ligada à burocracia funcional, está implicada com a aceleração na execução de tarefas, elevando a quantidade de mercadorias produzidas. Na prática, o estímulo à competitividade e à racionalização do processo vem acarretando o estresse e a perda do sentido do trabalho, já que o cotidiano fica reduzido à contabilização dos produtos no estabelecimento do ranking dos que mais publicam, dos que mais orientam, dos que são mais citados, enfim, dos que mais se destacam; a autonomia representa a individualização das ações, a redução da esfera pública a um jogo de interesses privados, em que o mundo se torna quase que exclusivamente vivido enquanto administração burocrática do espaço doméstico.

Assim sendo, ao analisar a absorção de idéias e práticas neoliberais na universidade, Chauí (2001, p.35) aborda alguns temas que se tornaram hegemônicos nesse contexto:

[...] a avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, com total descaso pela docência, critério usado pelas universidades privadas norte-americanas nas quais a luta pelos cargos e pela efetivação é feita a partir dos critérios quantitativos da produção publicada e pela origem do título de PhD; a distribuição dos recursos públicos para a pesquisa a partir da idéia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios

e com grandes equipes de pesquisadores, mas que não faz sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental.

Demonstra-se, na visão de Chauí (2001), a influência estrangeira no processo avaliativo; ou seja, políticas educacionais que são impostas e critérios que tendem a obedecer a “lógica de mercado” mundial, além da submissão às orientações e interesses dos organismos internacionais.

Para alguns autores, como Simões (2004) e Axt (2004), tais critérios de avaliação são considerados, por um lado, necessários para o crescimento da pesquisa e a formação na pós-graduação e, por outro, são insuficientes para se avaliar a pós-graduação, pois são vistos como reducionistas.

Simões (2004) traz para discussão o debate sobre o modelo de avaliação da pós-graduação e propõe uma reflexão, acerca, principalmente, do ensino e da pesquisa que estamos “deixando de fazer” enquanto nos moldamos aos critérios estabelecidos pela avaliação vigente.

A autora corrobora Santos (2005) e Rocha e Rocha (2004), no que diz respeito à configuração da universidade a uma lógica empresarial imediatista. Nesse contexto, Simões (2004, p.129) é bastante enfática ao admitir que

Configura-se, dessa forma, uma lógica empresarial imediatista, em contraposição ao médio e longo prazo característicos da lógica institucional universitária. O viés empresarial imposto à avaliação, por sua vez, exerce um impacto imediato em relação às “escolhas” e às prioridades docentes e discentes. Não é por acaso que nos referimos à *produção acadêmico-científica dos programas de pós-graduação* (significando especialmente a quantidade de trabalhos

publicados) e *medimos* a produtividade docente em número de aulas dadas.

Contudo, para Simões (2004), o modelo de avaliação vigente não parece contemplar a diversidade e a heterogeneidade necessárias às práticas da educação na universidade e fora dela. A autora chama a atenção para todos aqueles que reconhecem a avaliação da pós-graduação como um processo contínuo que requer um constante aperfeiçoamento. Aponta também, como possível solução, uma avaliação pensada e conduzida, principalmente, pela ótica dos educadores e não pela ótica do que ela chama de “tecnocracia” - papel que os pesquisadores têm sido chamados a assumir. Além disso, enfatiza que “não basta avaliar a educação; é preciso antes de tudo, educar a avaliação, privilegiando critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão” (SIMÕES, 2004, p.133).

Retornamos a Santos (2005, p.214), o qual, baseado no discurso da produtividade, observou que, no momento em que os cortes orçamentários são propostos, a universidade tende a “questionar-se em termos que lhes são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa”.

Segundo Santos (2005), dentre as várias as problemáticas relacionadas com a avaliação do desempenho universitário, os critérios de avaliação são uma das principais. A dificuldade maior refere-se às medidas de qualidade e eficácia, o que leva o autor a questionar qual seria, de fato, o “produto” universitário, pois os agentes e instituições tendem a privilegiar as medidas quantitativas. Desse ponto de vista, o problema do quantitativismo não se põe apenas no nível dos indicadores, mas, também, ao privilegiar na avaliação os produtos mais facilmente quantificáveis.

Ainda, nesta mesma linha de raciocínio, Axt (2004) também discute o modelo de avaliação da pós-graduação adotado pela CAPES, referindo-se mais precisamente aos aspectos

relacionados: indicadores de produtividade do pesquisador; indicadores de qualidade definidos pelo *Qualis* das áreas; e a ressuscitada taxa de bancada do CNPq. No entanto, destacaremos, para este momento, apenas os dois primeiros aspectos abordados pela autora.

De acordo com Axt (2004), os indicadores de produtividade do pesquisador regulam o quanto, e como, cada um precisa produzir anualmente. Além disso, argumenta a autora, os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pela área de conhecimento à qual se vincula o pesquisador. Para a autora, isso ocasionaria um estraçalhamento do pesquisador, pois, se ele atua numa interface entre áreas do conhecimento em dois programas de pós-graduação, ficará dividido sem saber qual programa vai "atender" exclusivamente. Vê-se na situação de ter que dividir sua produção entre os dois programas aos quais está vinculado, prejudicando não apenas a si mesmo em termos quantitativos, como também o próprio curso em que atua. Tudo isso, em virtude de um modelo de avaliação que não considera o pesquisador como autor de uma determinada produção, mas a quantificação desses produtos.

Além disso, outro problema destacado por Axt (2004) diz respeito à pouca consideração atribuída aos conhecimentos multi/interdisciplinares, visto que todo conhecimento é regido por princípios complexos embasados na junção entre outros conhecimentos, que só uma disciplina isoladamente não sustentaria. Segundo a autora, a evidência dessa pouca atenção é verificada pelo *Qualis* de algumas áreas, que excluem os periódicos multi/interdisciplinares.

No mais, quando Axt (2004) aborda os indicadores de qualidade definidos pelo *Qualis* de cada área, que normalizam os eventos e veículos de publicação da produção dos pesquisadores, a autora questiona a ênfase do modelo avaliativo com relação à "inserção internacional" dos periódicos. Assim, em áreas como a Educação e a Saúde, que direcionam suas pesquisas em questões locais e regionais em suas singularidades, "num processo de

socialização contínua das estratégias alternativas de avaliação-intervenção nos contextos em foco, e muitas vezes sem ambição de universalização", a avaliação, segundo esses critérios, fica comprometida (AXT, 2004, p.78).

Vale lembrar que a autora não desconsidera a internacionalização do conhecimento gerado - desejável e até necessário, mas, questiona se isso deva ser "questão dominante", pois o conhecimento que vem sendo produzido pode estar em prol apenas para o benefício acadêmico.

Além disso, acreditamos que publicar em periódico nacional, pelo menos a princípio, oferece impacto desse conhecimento na realidade e no interesse do próprio país e, obviamente, na sociedade de que os pesquisadores fazem parte.

Tal exigência poderia gerar, em algumas áreas do conhecimento, desmotivação para publicar seus trabalhos, uma vez que o público que iria se beneficiar com as leituras dessas pesquisas não seria necessariamente a comunidade científica internacional e, sim, os profissionais que atuam em sua devida área, aqui, como exemplo, a educação e a saúde, "na formação básica ou nos postos de saúde respectivamente" (AXT, 2004, p.78).

## À guisa de conclusão

Neste artigo pretendeu-se discutir o papel que a CAPES vem desempenhando no cenário da avaliação da pós-graduação e seus efeitos na comunidade científica, ao mesmo tempo em que se trouxe para a discussão um conjunto de reflexões realizadas pela própria comunidade científica.

Diante disto, observa-se que os critérios de avaliação da pós-graduação não contemplam a diversidade, no sentido de que atua com base em um único modelo de organização curricular regido por condições iguais para situações e contextos diferentes (MOLON, 2004).

Tais medidas de avaliação tendem a fazer com que as publicações se limitem apenas à

comunidade científica, valorizando em excesso as publicações de artigos em revistas indexadas, de preferência em língua estrangeira, consideradas atualmente as únicas publicações "válidas", o que tende a desqualificar a publicação de livros (ARANTES, LOBO; FONSECA, 2004).

Outro fator diz respeito ao público que os resultados das pesquisas vão atingir, pois, se as publicações giram em torno exclusivamente dos pares, como um público mais amplo irá beneficiar-se de tais pesquisas? É nesse sentido que chamamos atenção para as publicações sob forma de livros e capítulos de livros, os quais possuem uma circulação mais ampla e abrange um público maior.

Pode-se verificar, por meio dos argumentos apresentados pelos autores aqui mencionados, que os critérios de avaliação são limitados, excluindo os "outros leitores" e, de certa forma, desvalorizando os pesquisadores, os quais se encontram obrigados a escreverem artigos em revistas indexadas, procurando "cumprir" as metas que lhes são postas pela avaliação.

Entendemos que a satisfação dos pesquisadores em produzir ciência, de contribuir com o seu avanço como um todo e, principalmente, com uma determinada sociedade, torna-se restrita e colocada em segundo plano por critérios que excluem o que pretendia ser incluindo e aperfeiçoado.

Além do mais, os pesquisadores precisam buscar maneiras de superar tais critérios que lhes são "impostos", e buscar alternativas que propiciem uma organização interna da comunidade acadêmica frente a esses impasses. É necessário propor novas formas de avaliação da pós-graduação, para que a produção do conhecimento científico desenvolvida em seu âmbito contribua para o avanço da sociedade.

Finalmente, concordamos com Hayashi (2004), que avaliar o conhecimento produzido em uma determinada área do conhecimento é imprescindível para mostrar o seu desenvolvimento e sua contribuição à sociedade. Avaliar configura-se ainda como um importante instrumento para as decisões tomadas, no que diz respeito à

alocação de recursos e investimentos e à capacitação de recursos humanos, orientando, assim, as pesquisas para as necessidades das populações.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, E. M. de M., LOBO, L. F. FONSECA, T. M. G. Pensar: a que será que se destina? Diferentes tempos de uma reflexão sobre a morte anunciada do educador. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.16, n.1, p. 50-68, jan. 2004.

AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na Pós-Graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.16, n. 1, p. 69-85, jan. 2004.

BELLONI, I. et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 87-113.

CAPES. *Avaliação*. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/>> Acesso em: 28 ago. 2005.

CAPES *Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação*: período avaliado: 2001-2003. CAPES, 2005. Disponível em:<http://www.CAPES.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2007

CAPES. *Relatório final da avaliação trienal. 2004*. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Avaliacao\\_Trienal\\_2004.htm](http://www2.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Avaliacao_Trienal_2004.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2007.

CHAUÍ, M. de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo:UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

HAYASHI, C. R. M. *Presença da educação brasileira na base de dados Francis: uma abordagem bibliométrica*. Dissertação.

(Mestrado em Educação) São Carlos: PPGE/UFSCar, 2004.

MANCIBO, D. *Avaliação na educação superior, estado e produção de subjetividades*. XXIV Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1182129657310.doc>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

MOLON, S. I. Algumas questões epistemológicas e éticas da psicologia: a avaliação em discussão. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.16 (1), p. 108-123, jan. 2004.

ROCHA, M.L. da, ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.16 (1), p. 13-36, jan. 2004.

SANTOS, B. de S. Da idéia de Universidade à Universidade de idéias. In: SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-226.

SCHWARTZMAN, S. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. In: *Avaliação da Universidade: proposta e perspectivas*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988. p.21-46. (Estudos e Debates, 14)

SIMÕES, R. H. S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.16, n. 1, p. 124-134, abr. 2004.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# AVALIAÇÃO: REFLEXÃO E PRÁTICA

## EVALUATION: REFLECTION AND PRACTICE

Marta Leardini GONZAGA<sup>1</sup>  
Vera Lúcia de Carvalho MACHADO<sup>2</sup>  
Maria Eugênia CASTANHO<sup>3</sup>

### RESUMO

O objetivo do texto é refletir sobre o tema da avaliação, dada sua importância e relevância no processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, é traçado um histórico do cenário mundial, a partir do qual se percebe a influência dos países capitalistas nas políticas educacionais de todo o mundo, sobretudo no que concerne à avaliação dos processos e projetos educacionais. Subjugada à lógica de mercado desses países, a escola enfrenta crises das mais diversas, visto que perde sua essência. Em seguida, são discutidas as crenças com relação à avaliação em si: seu caráter formativo e sua eficácia e significação. É esboçado o planejamento e a avaliação de uma ação efetivamente educativa. Fez-se necessário, então, definir a idéia de currículo. Para tanto, foi buscado o conceito de Miguel Zabala, o qual afirma que, por meio do currículo, a escola deve buscar sua própria identidade, de maneira a responder às exigências ou demandas do grupo social a que atende. O texto encerra apontando a necessidade de continuar aprofundando o estudo das questões de ensino, aprendizagem e avaliação.

**Palavras-chave:** Avaliação; Currículo; Planejamento.

### ABSTRACT

*The objective of the text is to reflect on the idea of evaluation, given its importance and relevance in the teaching/learning process of education. First of all, a history of the world scenario is drawn showing the influence of capitalistic countries on worldwide educational policy, especially in what concerns the evaluation of educational processes and projects. Subjugated to the market logic of these countries, the school faces diverse crises to the extent of losing its essence. There follows a discussion of beliefs in relation to evaluation itself: its formative character, efficacy and significance. Planning*

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Campinas. Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: E-mail: <martaleardini@ig.com.br>.

<sup>2</sup> Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <veramachado07@terra.com.br>.

<sup>3</sup> Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <meu@dglnet.com.br>.

*and effective educational action are outlined. It is then necessary to define the idea of curriculum. For this purpose the concept of Miguel Zabalza is brought in, which affirms that by means of the curriculum the school ought to look for its proper identity in a way that corresponds to exigencies or demands of the social group to which it serves. The text concludes by pointing out the need for continuing a deeper study of the questions of teaching, learning and evaluation.*

**Keywords:** *Evaluation; Curriculum; Planning.*

## INTRODUÇÃO

**O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. (Paulo Freire)**

Percebemos que, nas duas últimas décadas, uma das preocupações centrais da agenda política com relação às mudanças em Educação tem sido a Avaliação. Sendo assim, muitos autores, nacionais ou internacionais, têm falado da necessidade de se construir uma visão do “ato de avaliar”, fundamentada em “aprender para competências”.

Almerindo Afonso (2000) distingue entre Modernidade e Pós-Modernidade. A Modernidade é o período histórico que muda os ideais de democracia e que traz uma nova maneira de produzir os bens materiais. Surge, por meio de um longo processo, o modo capitalista, com a promessa de que a escola será para todos e que dará conta de interpretar todas essas mudanças. Segundo o autor, estamos num período de transição, ou seja, a Pós-Modernidade, que veio para reinventar essas mudanças. Advém a globalização ou mundialização, período de aceleração do tempo e do espaço, fragilização dos poderes do Estado nacional, dominância da influência das organizações mundiais, crise nas políticas educacionais, tornando-as mais contraditórias, crise dos projetos coletivos, ou seja, a hiper valorização dos projetos individuais.

A agenda educacional que se expande pela via da globalização é fortemente influenciada

pelos países capitalistas mais avançados (como os EUA e a Inglaterra), e muitas das orientações presentes nas políticas educacionais e nas políticas de avaliação, no Brasil, só podem ser bem compreendidas, se antes tivermos conhecimento do que se passa naqueles mesmos países capitalistas centrais. Estamos assistindo a uma crescente produção de orientações, com origem em diferentes agências internacionais e supranacionais que valorizam a utilização de provas e testes estandardizados e padronizados com fins comparativos a partir dos quais se pretende induzir um controle mais apertado sobre a ação das escolas e dos professores, e, em última instância, se pretende igualmente pressionar os sistemas educativos para se subordinarem às lógicas próprias do mercado e da competitividade econômica.

É nesse contexto de crescente pressão que se acentua, a “crise da escola”. Faz-se necessário um “reinventar a escola”. Um saber lidar com as diferenças, não esquecendo que haverá qualidade na educação, se a escola for científica, pedagógica e democrática.

Para Almerindo Afonso, a avaliação tem um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Ela tem um conjunto de dimensões e conseqüências que precisam ser conhecidas e dominadas pelo educador. Sendo assim, o professor é um intelectual transformador e deve estar sempre questionando sobre o que fazer com aquilo que ensina.

Há uma crença errada com relação à avaliação. Diz-se que a avaliação somativa é mais objetiva e a avaliação formativa é mais

*subjetiva. Nenhuma modalidade teórica é só objetiva ou subjetiva. A avaliação cumpre objetivos, explícitos e implícitos. A questão é descobrir que modalidade cumpre melhor o objetivo da avaliação, ou seja, que avaliação é mais eficaz para conhecer o que o aluno sabe.*

### **Avaliação formativa**

No campo de estudo em análise, fala-se da avaliação formativa, que deve apoiar o aluno em todos os aspectos, a fim de proporcionar ao professor um feedback constante. Para isso, faz-se necessário ter um ambiente de confiança entre professor e aluno, pois só haverá ajuda se houver queixa. Por exemplo, o aluno conseguir chegar até o professor para dizer que não fez a tarefa de casa, porque não soube fazer, e, conseqüentemente, o professor saber agir fazendo a intervenção necessária.

Almerindo Afonso faz alguns alertas com relação à avaliação formativa:

- Se a avaliação formativa é para ajudar o professor a conhecer o aluno, ela não pode exercer outra função, como, por exemplo, fazer com que o governo saiba como anda a educação.
- A avaliação formativa dá mais trabalho, pois implica registro sistemático do aluno e professor.
- É possível aplicar testes para usar em avaliação formativa. Qualquer instrumento pode ajudar nesse tipo de avaliação, desde que seja fidedigno.
- Não colocar perguntas difíceis em primeiro lugar, pois pode neutralizar a auto-estima do aluno.
- A diferença entre a avaliação formativa e somativa não está nos instrumentos, mas nos objetivos que estão em discussão.
- Deve haver uma relação de justiça no ato de avaliar.
- Pensar sempre que o aluno está na escola para aprender. Havendo aprendizagem,

*não há necessidade da reprovação. Porém o aluno não deverá passar para a série seguinte se não houve aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos.*

- *Educar* é intervir no desenvolvimento do outro para redirecioná-lo no sentido almejado. *Ensinar* é ajudar o aluno a se apropriar das ferramentas cognitivas, próprias de um campo disciplinar. *Formar* é acompanhar a construção de processos mentais significativos.

### **Avaliação e condições para um trabalho conseqüente**

Charles Hadji (2001) também aponta que a educação é uma urgência, tanto para a sociedade como para os indivíduos que a compõem. Atualmente muitos pais e professores sentem-se desamparados, não sabendo mais o que quer dizer educar, nem como colocar em prática uma ação educativa rigorosa, pois esta, como qualquer ação, desenvolve-se entre o real e o ideal. Mas é possível dotar-se de um contexto que permita agir de maneira sensata e coerente, capaz de conduzir realmente a ação, partindo-se de três condições:

#### **Inserir a ação em um procedimento de projeto**

Apesar de o conceito de projeto ainda ser vago, pode ser colocado em prática, organizado em três grandes tarefas, que são:

- Análise do contexto existente.
- Especificação das metas e objetivos.
- Explicitação do projeto de ação propriamente dito.

A descrição precisa da dinâmica do projeto mostrará como, ao mesmo tempo, tudo se organiza em torno dessas três tarefas, e como a questão da avaliação se coloca a partir da fase de concepção do projeto, e não do produto final.

Portanto a definição de um projeto, de uma política, do planejamento, do processo

pedagógico, das atividades de regulação faz-se necessária para inserir concretamente a ação em um procedimento de projeto.

### **Saber o que se quer fazer (onde e como se quer chegar).**

A construção de um projeto educativo exige certos procedimentos:

- A especificação das finalidades e das metas. As orientações possíveis da ação educativa são: educar no sentido exato, ensinar e formar.
- A explicitação dos objetos visados. Cada orientação dominante privilegia um tipo de "objeto", ou seja, valores, saberes e competências. A identificação precisa dos "objetos" visados é uma dupla necessidade do ponto de vista da ação e de sua avaliação. Dá-se uma ênfase à questão dos valores, estabelecendo regras fundamentais para uma educação orientada para a ética.
- A escolha dos sujeitos privilegiados. A família, a escola e os grupos dos quais fazem parte os alunos podem contribuir, cada um ao seu modo, para uma educação orientada para a ética, ou contrária a ela.
- A definição dos meios de ação adequados. Pontua-se uma ação de construção do conhecimento e não de transmissão. Entretanto faz-se necessária, a mediação do professor nesse processo, a fim de que aconteça numa relação dialógica e educativa.

### **Dotar-se de referenciais para avaliar o êxito da ação.**

Deve-se pensar o quê e para quê se avalia e sempre lembrar que as questões são mais importantes do que as respostas. Os três saberes necessários para avaliar a própria ação são: saber o que é o real, saber aonde se quer chegar (o ideal) e saber como atingir o objetivo (a ação).

O *professor educador* é um mediador - que acompanha muito mais do que transmite -, é contra o imperialismo do saber, é contra o modelo de transmissão, parte do que o aluno sabe e a ele retorna, diz não ao comportamento agressivo do aluno - mas também ao dele -, e se preocupa em dotar-se de um programa de ação coerente e formativo.

### **O currículo**

Miguel Zabalza (2000) considera que a palavra currículo ou a idéia que está por trás dele não precisa ser uma moda ou um modismo, isto é, apenas mais uma palavra incorporada ao mundo da pedagogia. Sendo apenas isso, acaba perdendo muitas vezes a capacidade de transformação que essas palavras e idéias têm para o contexto educacional. No Brasil, assim como na Espanha, a idéia de currículo é muito moderna. Por volta de 25 anos atrás, entendia-se currículo como quadro de disciplinas e não como o conjunto das práticas escolares.

Segundo o autor, há aspectos importantes para que se entenda a que se refere a idéia de currículo. Pode-se chamar de currículo um projeto de formação ou projeto atualizado ou integrado. O Projeto Educativo é uma peça básica na escola, pois nele se definem as idéias centrais que servirão de eixo condutor das intervenções de cada um dos professores. Por meio do Projeto Educativo, cada instituição escolar define sua orientação formativa e vai construindo seu estilo próprio. Trata-se de um estilo próprio que não ensina só as sínteses adaptativas dos componentes básicos dos programas oficiais, mas aquelas constatações que se estabelecem a partir das análises de situações do contexto em que a instituição está inserida (necessidades, prioridades formativas, recursos, histórias, características, etc.).

Outro ponto importante, para o autor, é que as escolas não devem fechar-se em si mesmas, ou seja, cercar-se com seus muros, achando que o que acontece ou se faz na escola nada tem a ver com os acontecimentos fora dela.

As melhores escolas de hoje são abertas, isto é, compartilham seus projetos com o meio social. Hoje em dia, não é possível fazer a formação profissional dos jovens sem as empresas onde farão os estágios. As escolas podem dar uma parte da formação, mas a outra é construída na prática, nos estágios.

Quando a escola faz seu projeto, deve contar com o apoio de museus, bibliotecas, igrejas, etc., ou seja, o contexto social no qual se movimenta. É um conjunto de circunstâncias que possibilitam otimizar o processo de formação que a escola quer desenvolver, enriquecendo seus recursos e os da comunidade. Cada vez mais fica claro que a escola necessita da cooperação, do apoio e da participação da sociedade no processo de construção do conhecimento. Portanto, quando a escola é muito “fechada”, acaba reduzindo a sua possibilidade de contribuição para a formação das crianças e adolescentes, tornando contraditórios os objetivos por ela assumidos.

Apontar tal aspecto do currículo significa dizer que a escola deve buscar sua própria identidade. Porém deve buscar essa identidade da maneira que responda às exigências ou demandas do grupo social que atende. Pensando assim, uma escola com professores que só trabalham com livros didáticos não constrói saberes com seus alunos, pois os textos muitas vezes não podem ser adaptados à realidade da escola. Esse aspecto gera polêmica, pois as editoras, quando fazem seus livros didáticos, fazem para o país todo, e não pensam numa escola “em si”, em seu contexto, em seu currículo. O professor há de ter a capacidade de construir, ou seja, de adaptar os conteúdos de sua disciplina às circunstâncias nas quais está trabalhando e os elementos que contribuem para tal contexto.

Trabalhar currículo é trabalhar coordenadamente. Sendo assim, é um desafio aos professores, pois o trabalho será de todos na escola. Faz-se necessário desenvolver um planejamento onde escola, pais, comunidade

contribuam no processo de construção de um projeto formativo. Os professores não devem mudar seus pensamentos. Ao invés de pensar que as coisas não funcionam por causa da administração, do governo, da sociedade, devem pensar, sem perder de vista a visão estrutural, no que podem fazer para melhorar suas práticas, a fim de construir um projeto pedagógico que venha ao encontro das necessidades e exigências de sua clientela escolar. Fazer o historicamente possível.

Segundo Zabalza, muitos aspectos interessantes da didática estão vinculados à tomada de decisão. Pode-se avaliar por vários motivos. O bom da avaliação é o que vem na sequência dela, pois se têm visões dos processos que se abrem a partir do resultado da avaliação. Isso contrasta com a visão corrente de que a avaliação é o processo final de um trabalho de pesquisa ou de recuperação.

A avaliação é o início e a partir daí os professores podem incorporar novos elementos ao processo educativo. A avaliação deve ser um instrumento a serviço da qualidade na educação e não uma peça que aparece isolada ou uma iniciativa que não se sabe de onde veio. Quando a avaliação aparece isoladamente de outros elementos do processo curricular, será uma avaliação que não tem condições de fazer uma contribuição importante. Mas quando faz parte da estrutura curricular, acaba desempenhando a função de informar como as coisas estão acontecendo, possibilitando mudanças, se for necessário. A avaliação deve também ser um instrumento de conhecimento dos alunos.

As escolas também deveriam apresentar a avaliação técnica, isto é, dispor de profissionais que atuam na avaliação física e psicológica das crianças, pois muito ajudariam no processo de qualidade educativa.

Zabalza (1998) também fala da avaliação das crianças da educação infantil. Como muitos professores já estão satisfeitos com seu trabalho, tornam-se menos críticos, achando que a avaliação não se faz necessária nessa fase da educação, e, portanto, passam a observar e conhecer seus alunos de maneira insatisfatória.

## **Avaliação: termômetro ou acerto de contas?**

A avaliação constitui uma das competências básicas da profissão docente. Tem muito a ver com a qualidade da educação. Não uma qualidade baseada somente em resultados, mas sim em valores éticos e morais construídos por todos os envolvidos no processo.

Pelas idéias expendidas, podemos verificar que há preocupação em construir um projeto educativo voltado para a construção do conhecimento e não simplesmente uma transmissão de informações. O ato de avaliar deve ser o ponto de partida para a análise e intervenção do professor e não um mero instrumento que permitirá medir o produto final conseguido por seus alunos.

No Brasil reflete-se muito sobre a questão. Muitos autores enfatizam a capacidade de construir saberes, de desenvolver uma didática significativa, a qual permite uma reflexão em nossa prática pedagógica, despertando o desejo de realizar mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem. No Fórum Internacional de Educação da Bahia (2004), chamou a atenção o educador Vasco Moretto, de Brasília.

Vasco Moretto (2002) mostra em seu trabalho, "Prova: um momento privilegiado de estudo ou um acerto de contas?", que é possível ressignificar o processo avaliativo dentro de uma nova perspectiva pedagógica. Para se chegar a essa ressignificação, faz-se necessário construir o conceito de "como operacionalizar uma aula com sucesso". Para o autor, avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo do ensino, portanto o procedimento deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende. Deve-se tomar o cuidado de não transformar as provas na "hora do acerto de contas", pois, agindo assim, os alunos passarão a ter desinteresse pelas

aulas, haverá indisciplina, falta de estudo e alienação escolar.

Pensando no processo de ensino e aprendizagem, Moretto (2003) destaca que o "aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção". O autor discorre sobre dois pilares importantes neste processo<sup>4</sup>:

**A - O primeiro pilar** são os "Fundamentos Psicossociais". O autor questiona como o professor vê seu aluno, apontando quatro passos:

1° passo: **Indivíduo** – *in* (negação), *dividuo* (divisível) = indivisível. Todo professor deve ter cuidado com esse termo, ao dirigir-se a seu aluno.

2° passo: **Sujeito** – Todo indivíduo transforma-se em sujeito. A partir do nascimento, todo indivíduo passa a ter uma história individual e grupal. Sendo assim, cada aluno tem sua história, portanto é sujeito único.

3° passo: **Pessoa** – pessoa vem da palavra "persona" que significa máscara. Pessoa então, significa a máscara com que cada um de nós se apresenta. Relembrando, nascemos indivíduo, imediatamente passamos a ser sujeitos, pela nossa história e com o decorrer do tempo vamos construindo-nos pessoas. Cada pessoa tem sua personalidade. Faz-se necessário que os professores tomem conhecimento dos diferentes tipos de personalidades, para poder conhecer melhor seus alunos e saber como lidar com eles. Alguns traços de personalidades citados pelo autor:

1° traço: Como energizamos a interação com o mundo.

- introvertidos

- extrovertidos

2° traço: Tipo de informação que naturalmente percebemos, lembramos, enfatizamos.

<sup>4</sup> Anotações transcritas da palestra ministrada pelo autor Vasco Pedro Moretto na 4ª Jornada Internacional de Educação da Bahia, 2004.

- sensoriais
- intuitivos

3º traço: Como tomamos decisões para a ação.

- pensadores
- sentimentais

4º traço: Como organizamos o nosso mundo.

- julgadores
- perceptivos

A personalidade é do sujeito, portanto é individual e pessoal.

4º passo: **Cidadão** – Cidadania é um produto do nosso comprometimento social e de nossa ação consciente e transformadora da realidade em que vivemos. Portanto cidadão é a pessoa que tem um compromisso social. A escola comunidade, não coletividade, é um ambiente privilegiado para a formação da cidadania.

**B- O segundo pilar** são os “Fundamentos Epistemológicos”. Epistemologia é a teoria do conhecimento. E na relação professor aluno, o que isso implica?

Dependendo de como o professor interpreta o que é conhecimento, ele irá trabalhar o epistêmico com seu aluno, conseqüentemente sua avaliação também dependerá da construção de seu conhecimento.

Conhecimento não é descrição, mas interpretação. Então, como tratamos o conhecimento? Vejamos algumas definições:

- **Dado:** é um signo ou um conjunto de signos com significados diversos, dependendo do contexto. Os dados podem ser diferentes, dependendo do local. Ex: SP, caminhão, amarela, placa, 3845.
- **Informação:** conjunto de dados organizados em sentenças com significados lógicos. Ex: O caminhão de placa amarela JW 3845, é de SP.

- **Conhecimento:** conjunto de informações de que o sujeito se apropria. Ex: processo de assimilação e acomodação, segundo Piaget. No entanto muitas informações não se transformam em conhecimento, pois os alunos apenas as interiorizam e as guardam para serem reproduzidas nas provas, portanto não se transformam em conhecimentos. Todo conhecimento é individual. Cada um constrói o seu conhecimento. O sujeito pega as informações e insere-as em suas estruturas cognitivas, que já estão construídas, pois são frutos de sua história. Como as histórias são diferentes, os sujeitos são diferentes e os conhecimentos também diferentes.

- **Saber:** conjunto de conhecimentos que vários sujeitos consentem, resultantes de uma elaboração intersubjetiva. O saber nunca é de um sujeito, mas de um grupo social.

Segundo Moretto (2002), a aula é o reflexo da epistemologia do professor, conseqüentemente a prova é o reflexo de sua aula. Basicamente, podemos considerar a Epistemologia Positivista e a Construtivista.

Aprender é construir significados. Se o aluno não construir significados, sua aprendizagem será “mecânica”. O aluno aprende na medida em que interage com o saber socialmente construído. O professor é o mediador e o catalisador do processo da aprendizagem.

Ensinar é oportunizar a construção do conhecimento. O professor não só transmite conhecimento, mas também dá oportunidade para a construção e quem constrói é o sujeito cognoscente. A competência do professor ao ensinar deve respeitar as características psicossociais e cognitivas do aluno. Por exemplo, um aluno de sete anos não tem estruturas cognitivas que lhe permitem aprender a tabuada significativamente. No entanto a escola insiste em colocar o aluno para aprender, ou seja, ele tem que decorar, pois a operação matemática da tabuada é abstrata.

A apropriação do conhecimento ocorre num processo construtivo, sóciointeracionista. O aluno constrói suas representações. Ele interage com os elementos de seu grupo social, com o saber socialmente construído, com as experiências. O ponto de partida é o aluno, suas concepções prévias. O que o aluno já sabe há de ser sempre o primeiro ponto que o professor vai buscar. Depois ele leva o aluno para a concepção escolar, diz ao aluno o que é, em seguida o aluno volta para ressignificar as suas representações.

A expressão “avaliar a aprendizagem” tem um amplo sentido. A avaliação pode ser feita de diversas formas, com os mais variados instrumentos. O mais comum e característico de nossa cultura escolar é a prova escrita individual.

Moretto (2002) aponta que não se está levantando a bandeira de uma avaliação sem prova, mas já que se tem que fazê-las, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, verificando se houve a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes propostos pelo professor. Vejamos algumas características encontradas nas provas classificadas como tradicionais. São elas:

- Exploração exagerada da memorização mecânica.
- A falta de parâmetros para a correção.
- Uso de palavras sem sentido preciso no contexto.

Outras características foram apontadas nas provas elaboradas dentro dos princípios da perspectiva Construtivista Sóciointeracionista. São elas:

- Contextualização do conteúdo.
- Utilização de parâmetros para a correção.
- Exploração da leitura e escrita.
- Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias.
- Utilização de linguagem coloquial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações no mundo estão acontecendo gradativamente e, conseqüentemente, o homem também está inserido nesse processo de busca e construção de novos valores, voltados para a valorização do relacionamento humano.

A escola também deve estar inserida nesse contexto, priorizando não só o conhecimento científico, mas enfatizando o afetivo. O aluno será conscientizado de que ele faz parte de uma sociedade e poderá contribuir positivamente para as mudanças que estarão ocorrendo.

Entendemos a escola não apenas como um centro transmissor de conteúdos, mas um espaço de cidadania, no qual os sujeitos envolvidos desenvolvem um olhar crítico acerca dos problemas sociais que afligem a comunidade a que pertencem.

Sabemos que muito se tem escrito e falado com relação à avaliação da aprendizagem. Mas as dúvidas continuam, os pontos de vista ampliam-se e as experiências se diversificam. O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores, quanto alunos e pais se organizam em função dele. Precisamos estar continuamente estudando, debatendo e nos instrumentalizando para podermos compreender com segurança o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

O educador consciente desenvolve seu trabalho conduzindo o aluno e os pais a um estado de clareza que lhes permita compreender a importância da aprendizagem, desvinculando-a de conceitos classificatórios, possibilitando a identificação de habilidades e competências.

Em sua prática o professor deve acompanhar o crescimento e a progressão de seu aluno, pois isso possibilitará a identificação das necessidades individuais e conseqüentemente o meio para atingir a superação. Deverá conscientizar o aluno de que esse é um trabalho de parceria imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. Não podemos esquecer que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto chegam à escola já dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual necessários à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados.

Sendo assim, realizam a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e seu próprio pensamento.

Exigir que todos dominem um mesmo conteúdo, na mesma época e de maneira uniforme, é um ato injusto, pois sabemos que todos aprendem, porém isso se faz em ritmos diferentes. Sendo assim, acreditamos que a avaliação, por ser um processo que permeia todo o fazer pedagógico, deve ser:

- **Transparente** – disponibilizando a toda comunidade resultados que evidenciem o desempenho do aluno.
- **Formativa** – propiciando ao aluno uma reflexão constante sobre seu aproveitamento, bem como o desenvolvimento de capacidades para aplicar seus conhecimentos em situações cotidianas reais.
- **Integral** – observando valores e atitudes por meio da convivência cotidiana.
- **Democrática** – a elaboração dos critérios constitui-se em uma ação conjunta entre os membros da equipe escolar, sendo direito dos alunos conhecerem e discutirem sobre eles.

Paulo Freire (1921-1997) escreveu:

[...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Acreditamos que as idéias dessa citação se ligam à questão da avaliação do ensino e da aprendizagem de um modo muito mais profundo do que pode parecer. Afinal, as grandes finalidades da educação estão articuladas com um grande desejo de transformação da sociedade. E, para transformá-la, há que ter energias cotidianas que são forjadas na amizade, no convívio, nas relações amistosas entre educadores e educandos. Ao lado de tudo o que se requer do educador para um trabalho competente e significativo, não se pode prescindir de sua postura como uma *calorosa presença* na vida de seus alunos.

Por mais estruturais que sejam nossos problemas e por mais estruturais que sejam as soluções, no campo da educação se requer que os profissionais sejam cada vez melhores no ato de avaliar seus alunos. Aí está uma das chaves para decifrar o grande problema que é a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZABALZA, Miguel Angel. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA, 2000.

ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

# HERANÇA CULTURAL E TRABALHO PEDAGÓGICO FAMILIAR: ESTUDO A PARTIR DE RENDIMENTO ESCOLAR ELEVADO

## *CULTURAL INHERITANCE AND FAMILY PEDAGOGICAL WORK: STUDY STARTING AT THE HIGH SCHOOL PRODUCTION*

Ricardo José MEZZOMO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa que objetiva compreender e identificar algumas estratégias educativas em famílias cuja prole possui elevado rendimento escolar. A investigação utilizou questionários e entrevistas com pais e estudantes de um colégio particular da cidade de Blumenau - SC. As análises revelam, dentre outros indicativos, o intenso acompanhamento materno; a leitura e a escrita incentivadas desde a infância; a disciplina nos estudos em casa; o incentivo familiar para se obter excelentes notas e o alto investimento na educação escolar dos filhos. Um dos propósitos deste artigo é oferecer alguns subsídios para o debate sobre os valores agregados nessas famílias, bem como explicitar os mecanismos por elas mobilizados para atingir o rendimento escolar elevado.

**Palavras-chave:** Rendimento Escolar; Estratégias Educativas; Excelência Escolar.

### ABSTRACT

The present article approaches the results of a research in which the goal is to understand and to identify some educational strategies in families with children who have high school grades and better score. This investigation has used questionnaires and interviews with parents and students of a private school in Blumenau, Santa Catarina. The analyses have showed the intense motherly following, the readings and writings since the childhood, the discipline in the studies at home, the family encouragement to get high grades and the high investment in children's education. One of the purposes of this article is to offer some subsidies to keep a debate on the values attached to these families as well as to explain the way children from these families got high school grades and better score.

**Keywords:** School Findings; Educational Strategies; School Excellence.

---

<sup>1</sup> Professor de Filosofia no Ensino Superior (IBES – SOCIESC) e no Ensino Fundamental (Colégio Bom Jesus Santo Antônio).  
E-mail: <ricardojmenator@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

Analisar, questionar e justificar os pontos-chave de alunos com déficit de aprendizagem, indisciplinados, repetentes e com fracasso escolar são objetos recorrentes de estudos no campo educacional. O foco um tanto pessimista de professores e das produções acadêmicas sobre as “coisas negativas” da escola, despertou o interesse em observar os que acabam “esquecidos” pela escola e pelo mundo acadêmico, ou seja, os estudantes com rendimento escolar elevado.

Embora, muito possivelmente, não tenha sido investigada, a experiência sugere que estudantes com bom ou excelente rendimento escolar, assim como os que são considerados modelos de comportamento, raramente são objetos de conversas entre os professores. Outro indício da despreocupação com os “bons” alunos pode ser identificado na prioridade dada para a chamada dos pais à escola: quando chamados, dificilmente são os primeiros.

Sem desmerecer tais estudos, a temática dessa pesquisa contempla, portanto, uma área na educação que se pode dizer pouco explorada pelos estudos e pesquisas realizados em livros, *sites* eletrônicos e revistas especializadas. Compreender o elevado rendimento escolar de um grupo de estudantes é o objetivo central desse artigo.

Para encontrar um grupo com o perfil procurado (conforme será explicitado no decorrer do texto), o local escolhido para a realização desta investigação foi o Colégio Bom Jesus Santo Antônio (CBJSA<sup>2</sup>). Os motivos para a escolha dessa Instituição particular de ensino podem ser assim sintetizados:

1º Os métodos e os critérios avaliativos utilizados no CBJSA impõem a necessidade da dedicação, quase exclusiva, extraclasse para que se possa figurar entre os “primeiros do ranking escolar”. A dificuldade de passar pela

“porta estreita” das notas elevadas indicaria, provavelmente, um grupo de estudantes com rendimento escolar elevado, mesmo que fosse freqüentar outra instituição escolar brasileira.

2º Localizada no centro de Blumenau (SC), é reconhecida como tradicional na cidade e valorizada pela sua longevidade existencial (130 anos), rigor disciplinar e elevado índice de aprovação em vestibulares para universidades públicas.

3º: Uma investigação desse porte necessita o manuseio de informações documentais dos estudantes e familiares (históricos, boletins, endereço dos pais, fichários de uso interno da instituição, número de telefone etc.). Conhecer as estruturas do Colégio permite o ir e vir sem precisar de uma pessoa da escola para orientar, indicar, dar atenção especial – especialmente, para conversar com os estudantes, marcar com eles uma entrevista etc. Desempenhar o trabalho docente na Instituição facilita esses quesitos.

Depois de definido o campo inicial de pesquisa, houve a necessidade de selecionar o grupo a ser investigado. Como fazê-lo? Na seqüência, são apresentados os critérios, agentes e os caminhos percorridos para realizar a pesquisa.

### Critérios para a seleção dos agentes

É importante salientar o controle metodológico relacionado à expressão rendimento escolar elevado, bem como considerar o seu caráter relativo. Um estudante de origem popular, com notas altas em uma escola pública de periferia, pode apresentar rendimento insuficiente em outro contexto escolar. Como, também, um estudante proveniente de uma escola particular com média geral igual a sete, pode obter excelentes notas em outro meio escolar. Todavia isso não implica que a noção não seja válida para os propósitos desta pesquisa,

<sup>2</sup> Sigla criada pelo pesquisador.

pois o rendimento escolar pode ser inserido num quadro de referência relativo ao montante dos investimentos realizados e à rentabilidade do trabalho escolar realizado pela família. Raciocínio semelhante vale para as distintas frações das camadas médias. É, dessa forma, que se afirma que a camada média intelectualizada (pais professores universitários, por exemplo) concebe o êxito de forma diferente da camada média de negócios (pais comerciantes).

O que vale ressaltar, nessa pesquisa, é o dado significativo de que poucas pessoas conseguem atingir o rendimento escolar elevado no Colégio em questão. Isso, especialmente no Ensino Médio (E.M.), ao se considerarem os métodos avaliativos elaborados e controlados, na maioria das vezes, por profissionais que não lecionam as disciplinas na turma avaliada. É claro que não significa ser esse o motivo gerador de difícil acesso às notas altas. É justamente a satisfação de todo um conjunto de exigências, cobranças, conteúdos, provas, que faz deste grupo, bastante seletivo, um caso exemplar de análise. Supostamente, pode-se afirmar, pelos resultados obtidos nessa instituição, que esses estudantes dificilmente decairiam no rendimento em outro contexto escolar.

Para este pesquisador e professor, um dos desafios foi definir o que devia ser levado em conta para afirmar que esse ou aquele estudante possuía ou não rendimento escolar elevado. Sabe-se que, geralmente, para desenvolver uma pesquisa, há a necessidade de estabelecer alguns termos. Assim, nesta pesquisa, a expressão "rendimento escolar elevado" designa o estudante que cumpra os seguintes critérios:

1) Possuir média global maior ou igual a 9,0 no primeiro e no segundo ano do E.M. Nesta pesquisa, *Média Global* é a média das médias anuais de todas as disciplinas cursadas no ano letivo.

2) Aprovação final em todas as disciplinas na trajetória escolar, isto é, nunca ter sido reprovado.

3) Ter estudado os dois anos do E.M. no CBJSA. Isso para tentar compor um grupo

homogêneo e não correr o risco de comparar resultados de estudantes que obtiveram determinadas notas em escolas diferentes (consideradas mais fáceis ou difíceis).

No ano de 2006, no CBJSA, 96 estudantes concluíram o segundo ano do E.M. Do número total, 58 (60,41%) são rapazes e 38 moças (39,58%). Para a seleção daquele rendimento escolar elevado foi importante consultar uma listagem com o ranking desses alunos elaborado pelo CBJSA. Esse ranking, produzido para fins de premiar os estudantes com maiores médias anuais, era elaborado a partir da média aritmética simples das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Matemática, Produção de Texto. Este procedimento deixava de fora quatro disciplinas – Inglês, Educação Física, Filosofia/Sociologia e Ensino Religioso.

Perante a realidade acima, optou-se por fazer um novo *ranking* e incluir todas as disciplinas ofertadas nos primeiros e segundos anos. Isso se justifica pela valorização equânime das disciplinas e avaliações de todos os professores; que este pesquisador estende às disciplinas antes excluídas.

De posse dos boletins, foram somadas as médias de todas as disciplinas dos quatro bimestres e se criou uma lista. De todos os estudantes (96) do segundo ano, foram nove (9,37%) os que ficaram dentro do critério de nota. Uma busca na documentação individual averiguou a presença de todos eles no primeiro ano do E.M. na mesma instituição de ensino.

O grupo ainda não estava fechado - pois faltava a média final obtida em 2005 -, quando ainda estava no primeiro ano do E.M. Esse critério foi estipulado para evitar a presença de alguém que tivesse obtido notas altas somente no segundo ano do E.M. Da seleção inicial (nove), seis estudantes também atingiram a média global igual ou acima de 9,0 e foram os selecionados como agentes da pesquisa. Três deles não atingiram o mesmo patamar no primeiro ano e foram excluídos. Essa exclusão não significa que não possuíssem bom rendimento

escolar. Na verdade, reconhece-se o caráter arbitrário do critério, mas este serviu como um parâmetro da pesquisa para cercar um grupo e dele extrair as informações necessárias.

De posse dessas informações, verificou-se o número reduzido de estudantes possuidores de notas elevadas em dois anos seqüenciais de estudos (6,25%), bem como o número expressivo de alunas no grupo selecionado: dos seis agentes da amostra, cinco são mulheres. Do ponto de vista proporcional, esse dado torna-se ainda mais significativo, se considerarmos que dos 96 alunos, apenas 38 eram meninas.

O fato dos seis estudantes continuarem no CBJSA em 2007 facilitou o contato e evitou possíveis contratempos. De cada estudante selecionado, depois de analisado o histórico escolar, foi elaborada uma tabela com a média global obtida por ele em cada série. Nos anos de 1998/99 no CBJSA, o rendimento escolar era avaliado com conceitos em cada disciplina (O – ótimo; B – Bom; R – regular; I – Insuficiente). Esses conceitos são expostos na tabela nas estudantes Francieli, Talita e Luíza que freqüentaram toda a trajetória escolar no CBJSA. Os nomes utilizados para os estudantes são fictícios e a presença deles nas Tabelas e Quadros não seguem uma ordem de médias escolares.

**Tabela 1.** Média global dos estudantes.

Alunos	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO	
	1997 1ª Série	1998 2ª Série	1999 3ª Série	2000 4ª Série	2001 5ª Série	2002 6ª Série	2003 7ª Série	2004 8ª Série	2005 1º Ano	2006 2º Ano
Francieli	9.83	0 – 8	0 <sup>3</sup> – 8B – 1	9.72	9.63	9.07	9.14	9.40	9.68	9.66
Janaina	9.25	Av. Descritiva <sup>4</sup>		9.67	9.68	9.77	9.45	9.54	9.65	9.65
Rosana <sup>5</sup>	9.42	8.95	8.72	9.55	9.42	9.30	9.28	9.19	9.23	9.49
Talita	9.55	0 – 7B – 1	0 – 3 B – 6	9.28	9.33	9.17	9.14	9.01	9.16	9.10
Luíza	9.35	0 – 8	0 – 7 B – 2	9.33	9.30	8.97	9.22	9.14	9.07	9.02
Felipe <sup>6</sup>	9.53	9.44	9.33	9.46	9.30	8.73	8.91	8.87	9.22	9.16

Fonte: Históricos escolares.

Com o grupo selecionado dentro dos critérios estipulados por esta pesquisa, o próximo passo foi encontrar elementos que permitissem explicações para o rendimento escolar elevado. Para tanto, a maioria dos dados veio de entrevistas/questionários realizados com os estudantes e os seus pais entre os meses de novembro (2006) a julho (2007).

O uso de entrevistas semi-estruturadas e de questionários privilegiou a obtenção de dados em profundidade sobre a trajetória escolar de cada estudante. Com base na investigação de Nadir Zago (2000), a aplicação de questionários e entrevistas contemplou quatro temas básicos:

1) dados sociais das famílias: estrutura familiar, inserção no mercado do trabalho, entre outros; 2) situação escolar dos filhos; 3) significado e práticas familiares de escolarização; 4) relação escola-família.

Antes, durante e depois das entrevistas, teve-se sempre em mente o alerta feito por Zaia Brandão (2003, p. 181) para que o entrevistador tenha a atitude de se colocar intensamente à escuta do que é dito, refletir a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e os gestos.

<sup>3</sup> Em 1998 e 1999 no CBJSA, o rendimento escolar era avaliado com conceitos em cada disciplina no final do ano (O – ótimo; B – Bom; R – regular; I – Insuficiente). Na segunda série do E.F existiam oito disciplinas e nove na terceira série. Francieli, Talita e Luíza estudavam no CBJSA.

<sup>4</sup> Frequentou uma Escola Municipal até a sétima série. Nos anos de 1998 e 1999, a avaliação foi descritiva.

<sup>5</sup> Até a 8ª série, estudou em outras instituições particulares.

<sup>6</sup> Estudou em outro colégio particular até a 4ª série.

As informações colhidas nas entrevistas e questionários possibilitaram encontrar vários indicativos que auxiliaram na compreensão da trajetória escolar dos seis estudantes. Antes de apresentá-los, serão destacadas algumas características gerais que informam dados pertinentes para compreender os resultados escolares desses estudantes.

### Breve caracterização das famílias

Os seis estudantes pesquisados pertencem ao tipo de família nuclear – pai, mãe e filhos. Essa configuração tradicional - embora seja difícil quantificar em quanto isso pode beneficiar/prejudicar o rendimento escolar -, apresenta-se como um ponto positivo ao grupo, especialmente, por aparentar uma solidez familiar e um acompanhamento mais rigoroso, longe das brigas pela guarda do filho e dos dramas da separação vividos por muitos casais. Aparentemente, há um distanciamento nessas famílias de situações extremamente adversas que poderiam ter prejudicado o percurso escolar de sua prole.

O impacto das novas configurações familiares sobre a escolarização dos filhos, segundo depoimentos de professores, leva ao frequente

esquecimento de livros ou cadernos “na casa do pai” quando de visita ocasional, com repercussões sobre o desempenho do aluno na sala de aula. Como fato que se generaliza, esse dado vem sugerir novas formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos, diversas daquelas realizadas por famílias nucleares, constituídas por pai, mãe e filhos (LELIS, 2005, p. 145).

As famílias investigadas possuem reduzido número de filhos – três com filho único e três com dois filhos. Pode-se afirmar que esse tipo de constelação familiar possibilita uma maior canalização dos recursos financeiros para os investimentos na escolarização dos filhos, bem como para o acesso a outros bens culturais.

O número limitado de filhos revela, ainda, uma estratégia de reprodução, caracterizada pela restrição da fecundidade. O objetivo, nem sempre posto conscientemente, é limitar a família a um número pequeno de filhos, ou ao filho único, no qual se concentram todos os esforços e esperanças. O pequeno-burguês não faz mais do que se dobrar ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: “na impossibilidade de aumentar a renda, precisa reduzir despesa, isto é, o número de consumidores” (BOURDIEU, 1998, p.107).

**Quadro 1.** Características das famílias.

Estudante	País	Tutores	Idade dos Tutores		Constelação Familiar - integrantes	Renda Familiar (em salários mínimos) <sup>7</sup>
			Pai (P)	Mãe (M)		
Francieli	Casados	Pais	P- 50 M- 48		4	Entre 5 e 10
Janáina	Casados	Pais	P- 48 M- 44		3	11
Rosana	Casados	Pais	P- 53 M- 56		3	14
Talita	Casados	Pais	P- 56 M- 47		4	10
Luiza	Casados	Pais	P- 46 M- 43		4	Não informada.
Felipe	Casados	Pais	P- 47 M- 45		3	12

**Fonte:** Informações obtidas no questionário realizado com os pais em março de 2006.

<sup>7</sup> O valor usado como referência foi o de R\$ 350,00 – em março/ abril de 2006.

Ao relacionar a faixa salarial de cinco<sup>8</sup> famílias com os seus valores, talvez não seja precipitado falar que foram ou são pais do prazer e do presente adiados. Isto é, por enquanto a vida passa, e mais tarde, “quando houver tempo”; “quando as crianças se formarem”; “quando os netos nascerem”; aí sim, “usufruiremos a vida”. Tais indicativos lembram as afirmações de Bourdieu quanto ao pequeno-burguês ascendente da França no século XX. O autor realça as auto-restrições do pequeno burguês como um ser que vive de uma forma austera e a sua própria forma corporal, na qual se exprime toda a sua relação objetiva com o mundo social, é a de um homem que deve fazer-se pequeno para passar pela porta estreita que dá acesso à burguesia (BOURDIEU, 1999, p. 100-110).

## O RENDIMENTO ESCOLAR ELEVADO E OS INVARIANTES FAMILIARES

Dentre os teóricos que estudaram as relações entre família e escola, as idéias e conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu auxiliam a compreender alguns dados desta pesquisa. As suas análises situam a família como uma unidade de reprodução social e como tal, ela possui o papel de manter a ordem social.

Dentro do sistema de estratégias de reprodução, estão as estratégias educativas que “visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo” (BOURDIEU, 1998, 116). Uma das formas das estratégias educativas são as estratégias escolares ou de investimento escolar da família que consistem em ações mobilizadas pelos agentes, envolvidos na trajetória escolar de cada um dos estudantes. Nesse caso, as estratégias escolares se “referem ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e cursos adequados à manutenção e ampliação da

posição social da família” (ROMANELLI, 2003a, p.105).

Portanto é por meio de um conjunto de estratégias, entre as quais as educativas, como estratégias de investimento cultural, que a família visa reproduzir-se biologicamente e, sobretudo, socialmente, isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar a sua posição, ou seja, a sua situação no universo social (BOURDIEU, 2004).

Falar em estratégias educacionais não significa dizer que os pais sejam calculadores racionais. As condutas podem ser orientadas sem serem conscientemente dirigidas a determinados fins. Neste estudo, a noção adotada de estratégia não diz respeito a uma ação inconsciente e nem fruto de cálculo racional,

Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Na busca por compreender as práticas que permitiram a esse grupo de estudantes obterem resultados escolares elevados, os dados sugerem uma diversidade de contribuições. Nas análises das entrevistas realizadas com os pais e estudantes, foram detectados alguns mecanismos/estratégias que podem ter influenciado no rendimento escolar da prole.

Destarte, não há uma resposta pronta que permita atribuir maior ou menor importância a qualquer elemento de forma isolada. É possível observar e ressaltar alguns invariantes, isto é, hábitos comuns às famílias estudadas que se mostraram decisivos na trajetória escolar dos estudantes. Deve-se destacar, no entanto, que

<sup>8</sup> Uma família optou por não informar os valores recebidos mensalmente. Mas, ao analisar a composição de outros capitais, foi possível supor um teto salarial elevado se comparado com as outras cinco famílias. “Prefiro não revelar os dados salariais. Chegamos a um bom patamar, prefiro não falar em valores” (Mãe da Luiza).

tais práticas exercem influências desiguais em cada grupo familiar, resultado da menor ou maior mobilização dos agentes e da herança cultural familiar que distanciam ou aproximam os mundos escolar e familiar.

De modo global, abaixo são destacados seis indicativos que auxiliam na compreensão do rendimento escolar elevado escolar:

**1º - A presença de longa trajetória escolar em pelo menos um dos familiares:** a instrução formal dos pais estabelece no núcleo familiar um conjunto de referências culturais que servem de base lógica para a aprendizagem dos filhos.

Os estudantes, em sua maioria, são filhos de pais com uma longa trajetória escolar: cinco mães possuem o Ensino Superior completo (duas delas com especialização) e uma o Ensino Médio. A escolaridade dos pais: três com Ensino Médio e três com Ensino Superior completo (um deles com especialização). Esses dados reforçam a constatação de que “a instrução dos pais é um dos fatores que mais se relaciona com o desempenho escolar dos estudantes e, no caso da repetência, quanto maior a instrução, menor é o risco de ocorrência desse fenômeno” (ALVES et al., 2007, p. 176).

**Quadro 2.** Escolaridade dos pais.

ESTUDANTE	PAI	MÃE
Francieli	Ensino Médio	Ensino Superior
Janaína	Ensino Superior	Ensino Médio
Rosana	Superior incompleto	Ensino Superior
Talita	Superior incompleto	Ensino Superior
Luiza	Especialização	Especialização
Felipe	Especialização	Especialização

**Fonte:** Informações obtidas no questionário e entrevistas com os pais.

**2º - A existência, no ambiente doméstico, de uma cultura de exortações e admoestações voltadas ao êxito escolar:** está enraizada nessas famílias a idéia de que os estudos são essenciais para um futuro promissor, e, para tanto, atitudes com relação à escola são permeadas pela valorização do que é ensinado naquele ambiente.

A incorporação do êxito escolar está entre as estratégias de legitimação e sucesso social dessas famílias; desse modo, realizam uma miríade de investimentos pedagógicos mais ou menos difusos que terminam por fazer, dos lares, micro-meios culturais favoráveis ao rendimento escolar (NOGUEIRA et al., 2003). A escola é legitimada dentro desses lares: a importância dela é exortada como essencial para uma vida melhor no futuro.

*“Sempre dizia que tinha que estudar não só por estudar, mas que tivessem o amor pelos estudos, que é bom e que é pelo bem deles. E quando eles falavam que não gostavam de uma matéria, eu dizia que eles só não gostavam por não entenderem e que quando entendessem iriam adorar”* (Mãe da Francieli).

*“Eu nunca disse para ela que tem que tirar dez, mas, sabia que ela iria bem, pois eu estudava muitas vezes com ela e já sabia que ela sabia. Eu sempre dizia: caprichem e durante a semana não exijo que façam os trabalhos domésticos”* (Mãe da Talita).

*“Algumas vezes o Felipe fica chateado quando falamos que pagamos tanto [...] pelo colégio. [...]. E ele não entende que a gente quer dizer para dar mais valor ao colégio e não que queremos tirar de lá”* (Mãe do Felipe).

Uma prática inesperada (ao pesquisador) foi diagnosticada em três famílias: frequentemente, em duas das seis famílias, ocorre a recompensa financeira direta por nota alcançada. Em um outro caso, houve a manifestação do estudante de que no E.F. ele era premiado pelo pai com dez reais por cada nota dez.

*“Na antiga escola da Janaina, a professora de Matemática dela falou que em 15 anos que ela dava aula de Matemática a Janaina foi a primeira a receber a nota dez. Então meu esposo disse: vamos recompensar ela – a cada dez que ela tirar vamos dar R\$10,00 pra ela. Isso começou quando ela estava na sexta série. Isso também serviu como um estímulo pra ela [...]. E hoje, como ela ficou em segundo lugar e não precisa pagar a mensalidade, meu esposo dá o valor da mensalidade em dinheiro pra ela. Acho que é merecido [...]”* (Mãe da Janaina).

*“Nunca gostamos de ficar dando mesada para os filhos. Então eu fazia o seguinte: conforme a nota que eles tirassem, ganhariam um valor em dinheiro meu!!! A Francieli me dava uma despesa [risos]. Isso toda a vida e ela cobrava. [...] Isso ocorre desde quando ela estava nas primeiras séries. Fazia isso para incentivá-la [...], quase sempre ficávamos devendo pra ela. [risos]”* (Mãe da Francieli).

**3º- Disciplina econômica e alto investimento na educação escolar dos filhos:** essas famílias depositam na chancela escolar as maiores esperanças de manutenção da posição ocupada ou mesmo de ascensão social e investem fortemente no sistema de ensino.

Ao relacionar a faixa salarial, mesmo em circunstâncias difíceis, os familiares citaram a renúncia de “regalias” para manter o filho na melhor escola por eles considerada como tal. De modo geral, nas famílias encontram-se situações favoráveis para os estudos, não faltando recursos materiais necessários à atividade escolar. Os pais depositam esperanças de que a prole tenha capacidade para manter ou melhorar as condições simbólicas e materiais. A continuidade

dos estudos corrobora o desejo de querer ver, nos seus filhos, pessoas realizadas profissionalmente.

Essas famílias investem duradouramente no trabalho pedagógico de acompanhamento e exortação frente às grandes expectativas relativamente à posição que ambicionam ocupar na estrutura das funções sociais. Nos termos de Pierre Bourdieu (1999), as famílias apresentaram o dado da disposição ascética, isto é, se fosse necessário, abrir-se-ia mão de outras necessidades para manter os filhos na escola:

*“Como não somos ricos, não vou deixar uma fortuna em dólares ou seilá, eu aprendi que se eu deixar conhecimento nunca ninguém poderá tirar dela. [...] Era caro para pagar [a escola], mas a gente sabe que quando tem algo importante não faz prestações de outras coisas”* (Mãe da Talita).

*“Um tempo foi difícil mantê-lo aqui [CBJSA] financeiramente. Mas, fizemos alguns sacrifícios e falamos que tirá-lo daqui nem pensar – isso só lá pela sexta série”* (Mãe do Felipe).

**4º - Filhos criados em um ambiente onde a leitura e a escrita são privilegiadas e incentivadas:** os livros ocupam um lugar especial na vida da prole.

As atividades de leitura e de escrita estão presentes nas famílias investigadas desde a infância dos filhos. Foi possível registrar várias experiências de contato precoce com o material escrito por intermédio de pais, mães e irmãos. Eles cresceram em um meio marcado por, pelo menos, um familiar que utilizava a leitura e a escrita, valorizava essas práticas e as incentivava como forma de entretenimento, aprendizagem, troca de experiências e fonte de informação.

Assim, essa criança, hoje adolescente, pôde construir um “tesouro cultural” muito antes de entrar no mundo escolar e de fazer frente às suas exigências. O modo de se relacionar com a leitura e a escrita auxilia na construção de pré-disposições ou de resistência a essas práticas que podem refletir-se por todo o percurso escolar.

Bernard Lahire (1997) destaca que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada

com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o sucesso escolar em leitura. Para ele, quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Desse modo, o livro, os textos e as revistas, para a criança, constituem-se parte das ferramentas cotidianas pelas quais recebe o afeto de seus pais. Para ela, livro e afeto são elementos que estão associados.

É possível afirmar que os objetos de leitura não permanecem em estado de letra morta (LAHIRE, 1997) nessas famílias, são feitos vida pelos tutores, em especial pela mãe.

*“No jardim ela trazia livrinho para casa e a gente sentava com ela e lia as historinhas, isso todos os dias. Com seis anos ela já lia”* (Mãe da Janaina).

*“Desde pequenos ganharam bastantes revistas, gibis. De presente dávamos revistinhas, tudo o que era educativo a gente dava. Teve uma época que eles anotavam quantos livros eles liam por semestre, [...] ela tinha listas de livros que tinha lido. Uns comprávamos outros ela pegava na biblioteca”* (Mãe da Francieli).

*“[...] Nós temos o hábito da leitura e sempre lia uma história por dia da Disney que era um almanaque diário. O meu marido sempre presenteia com livro”* (Luiza).

*“Tudo que era de figurinha e revistinha a gente comprava pra ela ler – por exemplo das Chiquititas”* (Mãe da Rosana).

*“[...] Lá em casa acordamos de manhã e na hora do café já folhamos o jornal, cada um pega um pedaço do jornal e lê. Isso todos os dias, pois o (marido) traz a noite do trabalho. Eu sempre tive a mania de ler, nos conhecemos nisso, sempre incentivamos a leitura”* (Mãe da Talita).

**5º - A presença e o acompanhamento maternos foram intensos na vida escolar de cada estudante:** as mães reconhecem que as suas atitudes são

mais centradas nas preocupações escolares do que o pai.

Estudos sobre a relação entre pais e filhos têm mostrado a relevância da mãe nos cuidados com a prole e com sua socialização (ROMANELLI, 2003; SCHWARTZMAN, 1992; LAHIRE, 1997). Nos depoimentos, essa participação ficou explícita. As mães destacam-se por um acompanhamento pessoal, efetivo e constante na vida escolar dos filhos. Em todos os depoimentos, foi possível identificar as preocupações, intervenções, chamadas de atenção e as indagações sobre aquilo que rege a vida do filho no campo escolar.

*“[...] É sempre eu que vou à escola conversar, mas são poucas vezes. O [marido] cuida da parte financeira e eu da outra parte. [...] as coisas da escola são comigo e o pai nem fica sabendo. [...] Elas começam a estudar às 15:00 e fico de olho, peço se tem tarefa pra fazer, se tem prova”* (Mãe da Talita).

*“[...] Sempre sou eu que venho nas reuniões da escola. [...]”* (Mãe da Luiza).

*“[...] Se fosse preciso pedir para estudar era mais eu, o pai é da paz. [...] Desde pequena eu a ensinei a mexer no computador. Depois coloquei a regra de que jogo no computador era só nos finais de semana, férias na praia – e feriados. [...] Quando chegavam da aula eles [filhos] almoçavam, eu dizia para tirarem uma soneca e depois fazer as tarefas”* (Mãe da Francieli)

*“[...] Eu acompanho mais meu filho para estudar do que o meu marido”* (Mãe do Felipe).

*“[...] Eu cobrava mais ela pra estudar do que o marido”* (Mãe da Janaina).

Um fato interessante destaca-se diretamente em quatro ambientes familiares: a atitude da mãe em reorganizar os seus horários profissionais para se dedicar/cuidar do filho com maior afinco, durante um longo período da trajetória escolar.

*“Eu saí da [empresa] onde trabalhava fixo pra fazer os trabalhos em casa e ficar mais tempo com ela, para curtir mais, pra dar apoio*

nessa última fase dela [Ensino Médio], pra ficar perto” (Mãe da Francieli).

“Quando fechou essa transportadora a Janaina tinha oito anos, então achamos por bem que eu ficasse em casa para acompanhar ela nos estudos e ela estava numa fase que queria fazer balé, xadrez, computação. Mas, o ano passado, como a Janaina cresceu, ficou mais independente [...] e não precisava mais ficar levando para vários lugares eu comecei a ficar meio sozinha e estressada em casa. Então eu voltei em 2006 a procurar um trabalho e consegui. Isso foi um remédio” (Mãe da Janaina).

“Minha dedicação, a cumplicidade entre a gente, e sempre deixei um tempo para acompanhá-la e ajudá-la – nunca trabalhei 40 horas. O máximo que peguei foram 30 horas”. (Mãe da Talita).

[...] Enquanto os dois filhos estudaram aqui [CBJSA] eu sempre trabalhei seis horas e podia acompanhar os dois” (Mãe da Luiza).

Dentro do contexto acima, a probabilidade de o filho afirmar que o pai teria acompanhado a sua trajetória escolar mais do que a própria mãe seria algo remoto – como se confirmou na prática com a entrevista de cinco estudantes:

“Ela [a mãe] sempre foi a responsável por essa parte, por cobrar tarefas no início e depois por ver provas e notas. [...] Ela que sempre cuidou mais do assunto notas” (Francieli).

“A minha mãe, por exemplo, era ela quem lia a matéria da prova comigo, foi ela que me ensinou as tabuadas, ou seja, nesse aspecto foi ela quem me auxiliou mais. Mas ela me ajudou mais porque o meu pai sempre estava fora, trabalhando, e não dava tempo de ele me ajudar. [...] Os dois cobram, mas cada um do seu jeito. Por exemplo, O meu pai fala: ‘Talita tem coisa pra estudar?’ Mas quem fica em cima pra ver se estudo é a minha mãe. Quando eu era menor e eu estava na quarta série começou o Bom Jesus aqui - até então a gente nunca tinha prova - a minha mãe sentava comigo, estudava comigo, lia comigo. [...] Minha mãe acompanha meu estudo e assegura que eu tire notas boas e meu

pai vê o progresso desse estudo. Assim um complementa o outro” (Talita).

“Minha mãe acompanhava mais, porque ela terminou duas faculdades” (Rosana).

“Minha mãe ajudou mais. Porque foi ela que sempre foi nas reuniões com os regentes, pois meu pai não podia por causa do trabalho e tal, ela também foi a que, querendo ou não, mais ‘cobrou’ e me incentivou. Meu pai cobrava mais as notas altas. Ele sempre dizia ‘ah, aqui você podia ir melhor e tal’ essas coisas. Esse tipo de coisa minha mãe não fazia, era mais ele” (Luiza).

“Escolheria minha mãe. Porém não creio que o maior empenho manifestado por ela seja decorrente de um possível desinteresse do meu pai. Os dois sempre se preocuparam com a minha situação escolar, mas acredito que a responsabilidade de margear meus estudos ficou para ela por uma divisão de tarefas e principalmente por uma maior aptidão e afinidade comigo. Exemplos do empenho dela são as noites em que me ajudava nas tarefas escolares após o trabalho, os livros que lia comigo no período em que eu estava me alfabetizando, as inúmeras vezes em que pacientemente me tomava a tabuada e matéria das provas do dia seguinte, a frequência às reuniões escolares e a busca por escolas com bom método de ensino [...]” (Francieli).

É necessário salientar que a ausência física não impede a sua presença no universo simbólico (ZAGO, 2000). Em dois casos, por exemplo, a iniciativa de premiar financeiramente o filho pelas notas altas foi paterna. O papel desempenhado por eles centra-se no levar e buscar o filho à escola, esperar o boletim, fazer considerações e cobranças – especialmente por notas. É como se esperasse o resultado do processo bimestral comandado pela mãe e sinalizasse positiva ou negativamente.

**6º - O arbitrário da inculcação pedagógica da escola e a sua violência simbólica implícita são congruentes com as disposições culturais das famílias investigadas.** Os valores sócio-cognitivos, desenvolvidos no ambiente

doméstico e que orientam as atitudes relativamente à escola, põem essas crianças em sintonia com a lógica escolar.

O sucesso advém da colimação de esforços familiares para apreender de forma exitosa os conteúdos inculcados na escola. Essa colimação de esforços é decorrente da proximidade entre os valores sócio-cognitivos da família e os valores apreciados nos ambientes escolares. Os estudantes apresentam rendimento escolar elevado em função de uma configuração de fatores propriamente culturais, entre eles, podem ser mencionados os valores sócio-cognitivos que predis põem ao sucesso escolar e ao incremento das ambições sociais (PEREIRA; ANDRADE, 2006).

Há uma relação de igualdade com a cultura escolar: diálogo aberto da família com professores e a direção da escola; orientação aos estudantes para respeitar à autoridade dos professores e para não irem para casa com dúvidas sobre as matérias.

As lógicas socializadoras dos pais aproximam-se às lógicas escolares. As semelhanças entre os dois conjuntos de lógicas socializadoras são verificadas em várias dimensões, conforme explicitado pelo pesquisador Daniel Thin (2006) em frações da classe média. Similarmente ao modo escolar, os pais ao longo da trajetória escolar dos filhos separavam o tempo de aprendizagens e tempo de práticas; os pais constru íam momentos específicos de ação educativa com seus filhos; transformavam momentos de jogo em momentos educativos; as práticas de linguagem e a relação com a escrita e a leitura eram incentivadas.

A relação com a escola é de igualdade, isto é, os pais têm um relativo domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar, bem como não há um abismo no que diz respeito aos valores inculcados pelas duas instituições. As lógicas socializadoras desses pais enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se aproximam das lógicas escolares e da própria escolarização dos pais,

que está na base da sua relação com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar.

*"[...] eu sempre ensinei: nunca saia da escola com dúvida se você não entendeu, nunca tenha vergonha de dizer que não entendeu e só saia de lá quando tiver claras as coisas"* (Mãe da Francieli).

Em quatro famílias, as mães foram ou são professoras e em outra família o pai foi durante 15 anos um dos responsáveis pela contabilidade do CBJSA. *"[...] Sempre estávamos ligados com o papel, com o ensino. Ele [filho] sempre via a gente com isso"*. (Mãe do Felipe). Isto possibilita inferir que esses pais constituem uma categoria social com vasto conhecimento do mundo escolar. Esse fato remete, inevitavelmente, a uma reflexão encontrada em Nogueira (1998, p. 53):

Ballion chama a atenção para o caso particular dos pais professores que - convictos do valor do capital escolar - desenvolvem forte aspiração a "bens" escolares superiores; aspirações seguidas de realizações concretas eficazes, pois que, na condição de agentes da instituição escolar, conhecem bem esse meio, conseguem comparar com discernimento, rentabilizando assim as possibilidades de ação que ela oferece aos usuários.

Com um cabedal de conhecimento quanto às regras do jogo escolar, os pais propiciam aos filhos um trunfo a mais. É como sair na frente do placar de um jogo sem este ter sequer começado, isso se fosse relacionar com outros estudantes. Alguns professores parecem constituir uma categoria que sabe jogar o jogo do mundo escolar e assim, ciente dessas regras, contribuem para o bom rendimento de sua prole.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que esses estudantes em situação de sucesso escolar, isto é, com histórias escolares que caminham bem, não são frutos do acaso. O marco inicial dessas trajetórias não começa no ingresso na educação formal e

independe somente do chamado empenho pessoal. Antes de se juntar ao universo escolar, ocorre um conjunto de situações, experiências, especialmente no contexto familiar, que permite incorporar hábitos, disposições, costumes, atitudes, posturas, padrões de comportamento, valores e formas de proceder.

Em síntese, esses estudantes constroem maneiras de pensar, sentir, agir e reagir próprios daquele grupo doméstico no qual estão inseridos, que, por sua vez, possibilita um conjunto de conhecimentos adequados às exigências escolares, e muito daquilo que eles interiorizaram na coexistência familiar permite-lhes encarar as regras do jogo escolar com maior destreza.

Esta pesquisa, uma vez sistematizada, pode permitir a elaboração, na esfera do sistema de ensino, de estratégias de gestão voltadas à incorporação eficaz do trabalho pedagógico familiar. De algum modo, após entender o modo como os filhos são mobilizados para uma trajetória escolar de sucesso, há possibilidades de que as práticas educativas sejam estimuladas e aperfeiçoadas no contexto escolar e familiar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.161-180, jan./abr., 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.
- \_\_\_\_\_. PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de (Org.). *Programa de Pesquisas Integradas: desigualdades frente à escola e à cultura*. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, FURB. Blumenau, 2006.
- \_\_\_\_\_. ; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Posição social da família e experiência universitária*. São Paulo, NUPES, 1992.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado.
- ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001.

Recebido em 7/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

# **AVALIAR: UM DIÁLOGO DA AFETIVIDADE COM A REDE DE RELAÇÕES DESENVOLVIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

## ***EVALUATE: A DIALOGUE OF AFFECTIVITY WITH A WEB OF RELATIONS DEVELOPED IN EVERYDAY SCHOOL ENVIRONMENT***

**Sandra Maria Nascimento de MATTOS<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

Considerando a avaliação como um instrumento imprescindível ao processo de ensino e de aprendizagem, fomos buscar um diálogo com a afetividade na ânsia não somente de mostrar sua importância para uma avaliação de qualidade, bem como de mostrar que a avaliação permite um retorno à busca de uma prática crítica e reflexiva, tendo em vista o progresso do educando e a construção significativa do conhecimento. Examinando a avaliação em seu aspecto afetivo, podemos presumir que é um caminho para o entendimento, para o diálogo profícuo, para desvendar as reais necessidades a uma aprendizagem crítica e reflexiva, e para o educador assumir compromisso com o ensino e com a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Afetividade; Aprendizagem; Avaliação.

### **ABSTRACT**

*Considering evaluation as an essential instrument to the education and learning process, we searched a dialogue with the affectivity anxious not only to show its importance for a quality evaluation as well as to show that evaluation allows returning to the practice in the search of a critical and reflective practical aiming at the progress of the student and the significant construction of the knowledge. Examining evaluation in its affective aspect, we can assume that evaluation is a way for understanding, for useful dialogue, to uncover the real necessities for a critical and reflective learning and for the educator to acquire the commitment with the education and the learning.*

**Keywords:** *Affectivity; Learning; Evaluation.*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, Brasil. E-mail: <sandranmattos@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

Vivemos constantemente em processo de avaliação. Avaliamos a postura do profissional, avaliamos os resultados do ensino, avaliamos o modo como alguém se expressa, se veste, escreve, etc. Para cada tipo de avaliação existem normas pré-estabelecidas, por um determinado grupo, que julga com base em uma escala de valores.

A avaliação apresenta-se em todos os momentos de nossas vidas. É um processo que ocorre sem que percebamos, mas que está presente, esgueirando-se em todas as atividades do cotidiano.

A avaliação realizada no cotidiano escolar, em sala de aula, evidencia o confronto entre educador e educandos, na busca da construção dialógica entre ensino e aprendizagem, em um processo complexo, marcado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, expectativas e angústias. A afetividade é a mediadora entre a avaliação e os vínculos estabelecidos entre educador/educandos e o conhecimento.

Precisamos retornar a avaliação para aspectos específicos da qualificação dos resultados obtidos pelos educandos, focando as inter-relações promovidas, conhecendo como lidam com o conhecimento e a construção que dele fazem. A prática avaliativa realizada pelo educador transforma-se em atos éticos, o que exige assunção de uma mudança frente ao educando, respeitando seus avanços e possibilidades.

Em suma, a avaliação caracteriza-se por uma análise constante dos progressos obtidos, demarcando produto/produção/produzido, captando os movimentos instaurados para a construção do conhecimento e percebendo onde o planejado vai sendo modificado pelo imprevisível, criando novas possibilidades para o educador reelaborar a ação docente.

### Avaliação da aprendizagem:

A avaliação é um processo complexo, diversificado, às vezes, problemático para alguns

educadores. O que importa é conceituar de forma significativa o termo. Para Casanova Rodrigues a avaliação constitui-se em um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educativo desde seu começo, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor com referência a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir com a atividade educativa, melhorando-a progressivamente (apud BAUTISTA VALLEJO, 2002, p.53). Permite que o educador compreenda sua ação educativa e reflita sobre ela; permitindo, ainda, compreender os progressos realizados pelos educandos e por ele próprio, numa auto-reflexão e auto-avaliação.

Segundo Luckesi (2005a, p.33), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A afirmação de Luckesi corrobora a de Casanova Rodrigues, pois ambos acreditam ser a avaliação uma forma de emitir um julgamento para a tomada de decisão, e assim, poder reformular ou não a atividade docente. Essa reformulação visa ao aprimoramento do educando, compreendendo o processo de aprendizagem e, acima de tudo, a percepção do próprio caminhar docente. Sabemos que para Luckesi há uma tomada de decisão de dados relevantes, o que pode provocar alguns equívocos.

Estabelecer o que são dados relevantes para avaliar é um aspecto que o educador precisa decidir antes mesmo de iniciar suas atividades, mas deve ter em mente que o educando pode participar da escolha desses dados. É importante estimular os educandos a participar, pois torna a avaliação mais significativa.

Nesses dados relevantes, podemos estabelecer progressos, avanços, retrocessos, a cultura do educando, o potencial aprendido e vivido em sala de aula e fora dela, entre tantos outros. O importante é a cumplicidade, a afinidade mútua entre educador e educandos na construção dos parâmetros avaliativos.

A tomada de decisão é outro aspecto muito importante. Precisamos emitir um juízo

sobre algo realizado. Se esse juízo for de valor, caracteriza-se por emitir a valia de alguém ou algo. É o valor estimado, o merecimento pela realização de uma atividade. Mas se esse juízo for de qualidade, significa solidariedade, significa mostrar o caminho percorrido. De acordo com Luckesi (2005c):

Ser solidário com o educando no processo de avaliação significa acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento, para, a seguir, se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito). Confrontar, aqui, não significa desqualificar ou antagonizar com o educando, mas tão somente, amorosamente, auxiliá-lo a encontrar a melhor solução para a situação que está vivendo, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual.

Com esse pensamento podemos considerar que emitir um juízo de qualidade orienta o educando na busca das alternativas para o progresso em sala de aula, assim como ajuda no relacionamento de respeito e de confiança entre educador e educandos. Conseqüentemente, o educador torna-se o mediador do processo de constituição do educando. Segundo Mediano (2005, p. 157):

A avaliação portanto passará a ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas tanto na transmissão, como na aquisição, para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo.

A avaliação passa a ser um momento dialético para avançar na direção do crescimento de ambos, educador e educando, acarretando compromisso tanto do educador - para o desenvolvimento da ação pedagógica crítica e reflexiva -, como do educando - para o crescimento cognitivo e afetivo.

### **Avaliar para retornar à prática:**

Para avaliar tomamos como base "caracteres relevantes da realidade", do que está sendo avaliado e selecionamos os caracteres que fundamentam o juízo de valor (LUCKESI, 2005a, p.33). No processo educativo, o ato de avaliar necessita visar à prática de pensar a prática, fazendo as modificações necessárias e retornando à prática.

Primeiro, precisamos entender o ritual<sup>2</sup> da avaliação. É notório que a avaliação, no processo educativo, desenvolve-se na sala de aula, por um único sujeito, que avalia vários outros. Após um período de aulas, o educador elabora atividades extras, as quais chama de prova ou teste. Trata-se de "avaliação da aprendizagem escolar" (LUCKESI, 2005a, p.67). Esses instrumentos de avaliação focalizam o conteúdo ensinado, segundo as habilidades que o educador vê como necessárias para definir se o aluno está apto ou não à promoção ao próximo conteúdo. Após lançar o conceito, o educando é qualificado em adequado ou inadequado, de acordo com o resultado da prova. Esse resultado vai para seu histórico escolar.

O ato avaliativo pode envolver, também, testes intermediários, prova final, trabalhos complementares, observação ou qualquer outro processo que leve a diferentes conceitos e que leve, ainda, a qualquer atitude que recaia em aquisição de pontos para a disciplina, sobre a participação em sala, entre tantos outros aspectos que o educador julgue necessário para avaliar o educando. Todo esse ritual não leva ao retorno à sala de aula, não leva à democratização do ensino, não faz com que o educando verifique seus avanços e seu crescimento intelectual. E

<sup>2</sup> Entendemos por ritual a forma de ação simbólica composta primariamente por gesticulações e posturas. Ver, a esse respeito, McLaren, Peter (1992).

principalmente, não faz com que o educador reflita sobre sua ação na ação.

O educador utiliza a prova ou o teste como forma de coerção para o educando, na qual “o medo deve conduzi-lo a estudar”, (LUCKESI, 2005a, p.19). Aqui, “o medo é um fator importante no processo de controle social” (Idem, p.24), impedindo ações indesejáveis e tornando o educando submisso, desenvolvendo modos aceitáveis de comportamento para a sociedade.

Atualmente, esse modelo de avaliação está sendo relegado e discriminado pelos educadores, pois se sabe que o castigo e as ameaças acarretam problemas psicológicos prolongados. O sujeito, mesmo sem ser castigado, vive a tensão de sê-lo, o que equivale a um “castigo permanente” (LUCKESI, 2005a, p.25). A prática da avaliação deve visar ao diagnóstico, fazendo um diálogo entre educador e educando, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, para verificar os avanços e o possível crescimento. Essa prática educativa precisa estar atenta às transformações e procurar ser democrática e criativa.

Em suma, avaliação é um percurso para a compreensão clara, para o diálogo útil, revelando o que é essencial para a aprendizagem crítica e reflexiva. Desse modo, o educador toma para si o compromisso com o ensino e com a aprendizagem do educando. Educador e educando estabelecem uma relação prazerosa, amigável, fazem uma análise crítica e reflexiva sobre o desempenho escolar, focalizam o processo educativo e buscam, juntos, o melhor caminho para alcançar os objetivos desejáveis e almejados. Nessa relação de inter-relacionamento far-s-á uma avaliação global e total, aprimorando e qualificando o processo de educação escolar.

Podemos, ainda, argumentar que a avaliação se constitui sob nova perspectiva, em que avaliamos o processo vivido. De acordo com Garcia (2000, p.33) “[...] o ato avaliativo passa a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e por cada um individualmente e a criação de alternativas pedagógicas que contribuem para o crescimento global de todos.

Busca-se entender o processo para ampliá-lo”. Assim, a avaliação passa a ser um indicador de caminhos, buscando-se a síntese dos movimentos instaurados, as direções sinalizadas, os conhecimentos consolidados e os que estão se estruturando.

Para avaliar, o educador vive um constante questionamento sobre o processo que o grupo e que cada um, como participante na construção do conhecimento, desenvolve. Avaliar significa a tentativa de penetrar no mundo do outro, observando seus códigos, seus ritos e seu ritmo.

Para avaliar, devemos fazer uma ação reflexiva sobre a própria prática, repensando-a em sua dinâmica, como processo coletivo, dialógico e complexo. Assim, a avaliação insere-se no processo de construção do conhecimento realizado, como um movimento natural de valorização da afetividade, a qual dá significado à própria pessoa.

A postura investigativa sobre o mundo, sobre as coisas do mundo que a cercam, sobre as pessoas com as quais interage, proporciona, partindo do saber adquirido no convívio familiar e na apreensão da cultura, construir o conhecimento, o qual foi contextualizado na cultura de cada um e do grupo como um todo.

É na atitude interdisciplinar que Fazenda (1998) vê essa postura no educador. Essa atitude leva ao compromisso, ao questionamento, à responsabilidade com o planejamento e com a avaliação, em um “desejo de criar, de inovar, de ir além que permita todas as práticas interdisciplinares” (FAZENDA, 2001). Segundo Freire (1998), a avaliação exige de educadores e educadoras que “respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem”. Do educador exige-se transparência e reflexão crítica sobre sua ação educativa, na qual o ato de ensinar se transmuta no ato de aprender, pelo qual o educando se apropria do saber e transforma sua realidade.

### **Afetividade, aprendizagem e cultura:**

Com a publicação dos PCNs (1997), houve uma preocupação com as variáveis afetivas, em

que a ansiedade poderia gerar situações desfavoráveis à aprendizagem, resultando, assim, em um impedimento para a construção do conhecimento pelo educando. O PCN (1997, p.98) afirma: “[...] os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”. Não há afetividade nem aprendizagem quando o educando não está imbuído pelo espírito de aprender.

Sabemos que a aprendizagem se configura por uma aprendizagem significativa quando percebemos a existência de fatores culturais. Pérez-Gómez (2000, p.96) afirma que “[...] a aprendizagem configura-se como um processo de aculturação, de imersão na cultura do conhecimento popular, já que se vão adquirindo as ferramentas de tal cultura ao mesmo tempo em que o sentido prático da mesma”. Essa aculturação provoca modificações na cultura trazida pelo educando, ocasionando ansiedades, medos e frustrações. Assim, o educador precisa contextualizar as situações de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, em que adquire significado em sua utilização na prática, em sala de aula.

Em Pérez-Gómez (2000, p.95) temos que “[...] o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar”. Podemos perceber que o educando aprende envolto por sentimentos que trazem os fatores motivadores para essa aprendizagem. A emissão de julgamentos de qualidade, pelo educador, trazem essa cumplicidade ao processo educativo.

Ainda, em Pérez-Gómez (2000, p.87) temos que “[...] somente se pode transformar significativamente o conhecimento que a criança utiliza, ou o indivíduo adulto, quando ela mesma mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade”. Portanto, em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando.

Corroborando as afirmações do autor, afirmamos que é primordial a relação entre afetividade e a construção do conhecimento, bem como a contextualização desse conhecimento na cultura do educando, transformando-o significativamente. Aprender a aprender é uma capacidade de intervenção ativa e de mediação entre as situações ocorridas externamente e as atitudes desenvolvidas pelo educando. Ensinar a pensar é proporcionar o desenvolvimento de habilidades que provoquem a utilização do conhecimento em busca da transformação da realidade, em um lugar de qualidade. Estimular a criatividade leva ao movimento do pensamento, em uma busca dialógica com a descoberta, no exercício de perseguir o saber, via imaginação, intuição e emoção.

### **A afetividade e a avaliação**

A afetividade tem uma significação importante no relacionamento entre educador/educandos. Ela expressa as vivências e o comportamento do ser humano. Para Almeida (2004, p.52) “[...] a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”, incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto.

A afetividade está relacionada aos sentimentos, às emoções e ao afeto. A afetividade pode traduzir-se por afeição a alguém, por simpatia, por amizade que fazem um relacionamento ter cumplicidade. É a sensação psíquica de bem-estar com o outro, com a propensão de ser impressionado pelo outro. É uma modificação perceptível que traz alegria e confiança no outro.

Para Leite:

a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A

natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (LEITE, 2002, p.135)

Assim, a afetividade é o vínculo norteador do ensino e da aprendizagem, bem como da avaliação. Corroborando esse pensamento, temos que “[...] na perspectiva de Wallon, inteligência e afetividade estão integradas, onde a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas” (ARANTES, 2002, p.164).

Para Buck (1999), a afetividade é vista como um acontecimento psíquico com desempenho do indivíduo, referente ao próprio bem-estar. A afetividade é o potencial que motiva um comportamento expressivo e que leva a obter respostas às mudanças subjetivas. Para Wallon (*apud* ALMEIDA, 2004, p.53) “a afetividade inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente”. A afetividade não é algo imutável, ela evolui com o desenvolvimento do sujeito.

Para Piaget (*apud* TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1992, p.66) “[...] a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”. A afetividade é vista como a mola propulsora do agir e do reagir. É o que possibilita a descoberta e a busca dos resultados às situações propostas.

Parafraseando Goleman (1996), acreditamos que a emoção impulsiona o agir imediato, perturbando o pensamento. Essa perturbação pode ser um estímulo para a aprendizagem, e por conseqüência, para a construção do raciocínio e do conhecimento, quando aproveitada para guiar as decisões e soluções. É o próprio Goleman (1996) que nos afirma que a característica da mente emocional é gerar ações com uma forte sensação de certeza,

baseando-se em impressões que já ocorrem anteriormente. Portanto é obvio que o educador precisa apropriar-se desse conceito e aplicá-lo no desenvolvimento do raciocínio e da construção do conhecimento.

De acordo com Wallon (*apud* ALMEIDA, 1999) a emoção é uma forma de exteriorizar a afetividade, transformando-se de acordo com os impactos das condições sociais. A cultura tem papel imprescindível nessa transformação. Para Almeida (2004), as emoções são desordens fisiológicas cuja finalidade é amotinar as disposições e capacidades do indivíduo. Como um redemoinho intempestivo, causa, concomitantemente, revoluções internas e externas. Assim, “[...] as emoções são capazes de produzir um impacto tanto reforçador quanto redutor sobre a memória e o aprendizado” CHABOT & CHABOT, 2008, (p.69). Zazzo (1978) afirma que a emoção é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores. É um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação. A emoção é uma atividade dita social, pois faz parte das atividades em conjunto.

Para avaliar, o educador coloca suas expectativas em relação ao seu desempenho, o que ocorre também em relação ao educando. O cotidiano escolar, desenvolvido na sala de aula, mostra-nos que existe uma interpenetração entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo do educando. Conseqüentemente, essa interpenetração ocorre também com o educador. O educador, porém, utiliza-a na transformação/ criação da prática e sofre interferência na realização da avaliação.

Sabemos que o educador é um ser humano, e que seu pensar e seu sentir são ações ligadas e indissociáveis, por isso, quando avalia, o faz emitindo um julgamento de acordo com suas crenças, convicções e valores, potencializando uma aprendizagem contextualizada, crítica e criativa. Contextualizada, quando traz aspectos da realidade do educando e, por conseqüência, seu também. Crítica, quando potencializa a exploração, a descoberta e o entendimento do que está ocorrendo na realidade, da qual possibilita a modificação/transformação. Criativa, quando o

educando constrói e transmuta seus conhecimentos para ajudar e dar subsídios a sua comunidade local.

Não excluindo os aspectos emocionais, o educador faz uma avaliação dos avanços, das necessidades, visando à superação da fase transitória ao próximo saber. Concordando com Esteban (2001), entendemos que avaliar deixa de significar um julgamento sobre a aprendizagem do educando, servindo como modelo capaz de revelar o que ele já sabe, demonstrando os caminhos que foram percorridos para alcançar o conhecimento. Demonstra, ainda, o que o educando não sabe e o que pode vir a saber, potencializando e revelando em seu processo cognitivo, evidenciando suas possibilidades de avanço e suas necessidades para superação, sempre transitórias, do saber.

Luckesi (2005c) afirma que avaliar é um ato amoroso que tem poder transformador, acolhendo ações e práticas que provocam modificações das atitudes entre o educando, o aprender e o ensinar. Esse ato é inclusivo, por perceber as necessidades e angústias do educando. É um ato que dá oportunidades às mudanças de comportamentos e de conceber a qualidade ocorrida na aprendizagem do educando. A avaliação desse tipo envolve os aspectos emocionais de educador e educando, provocando alegria, disponibilizando o diálogo e a escuta sensível do outro, em suas indagações, dúvidas e anseios (BARBIER, 1993). É o que Freire e Macedo (2002) afirmam ser a leitura do mundo do educando.

Para Campos (2007, p.38) “[...] a aula é um momento mágico”. E esse momento mágico auxilia o educador a agir e a estabelecer procedimentos avaliativos que estimulem a curiosidade por meio da escuta do educando. A forma dialógica e comunicativa desenvolvida em sala de aula proporciona as inter-relações, em um procedimento intersubjetivo e interpessoal. Ainda em Campos (2007, p.41) temos que “[...] a sala de aula é lugar imaginário.[...] lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro. A sala de aula é um lugar de transformações. É um lugar simbólico” de pertencimento simbólico.

Conseqüentemente, existe uma multiplicidade de possibilidades, que consolida a sala de aula como espaço de sentimentos, espaço de identidade, espaço de trocas e intercâmbios.

Em suma, é a sala de aula o espaço em que devemos buscar as relações entre educador/educandos, como se processa a prática da avaliação e como essa prática fortalece o desempenho do educando. Conseqüentemente, sabemos que o agir docente faz a diferença e é nesse agir que encontraremos o “repertório de conhecimentos específicos ao ensino” (GAUTHIER, 1998) para a consolidação da avaliação transpassada pela afetividade.

Fazendo algumas considerações:

De acordo com Luckesi (2002, p.84), a avaliação “[...] é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”. Assim sendo, é diagnóstica e inclusiva, e o educador utiliza-se da afetividade, dos sentimentos a respeito da disciplina, da turma e de cada educando individualmente para expressar sua apreciação. É uma atitude consciente e crítica frente ao desenvolvimento alcançado pelo educando. Esse é o verdadeiro significado da avaliação, em que o educador faz o diagnóstico da aprendizagem, revê caminhos e suscita oportunidades para o crescimento e construção do conhecimento, numa relação de parceria com o educando.

Utilizando-se da afetividade, o educador pode fazer considerações sobre os progressos de cada educando e da turma como um todo. Pode, ainda, rever sua própria prática docente. Pode estabelecer um relacionamento agradável e prazeroso. Pode, como afirma Freire (1998), aprender a escutar o educando, praticando uma avaliação a serviço da libertação, estimulando o falar *a* como caminho do falar *com*. Assim sendo, o educador emite um juízo, mas um juízo de qualidade, como afirma Luckesi (2002).

Sabemos que o educando aprende quando tem disposição para aprender, quando tem o desejo de aprender. Para isso, o educador utiliza-se de meios que busquem os sentimentos, as

emoções, o afeto do educando em relação a determinado conteúdo e o predispõe a aprender. Parafrazeando Luckesi (2005b), sem essa abertura afetiva, dificilmente alguém aprenderá efetivamente algo. Por conseguinte, a afetividade é o pano de fundo para a aprendizagem do educando, bem como da avaliação realizada pelo educador. Essa tríade aprendizagem-afetividade-avaliação é um ato significativo e vital para o processo educativo. A aprendizagem assenta-se sobre a afetividade, em que cada uma tem seu papel primordial e fundamental para explodir em um ato avaliativo de qualidade.

A avaliação pode gerar situações conflituosas, experiências traumáticas, em que diferentes formas de avaliar visam somente ao aspecto classificatório, à comparação entre educandos, a uma hierarquização. Cabe ao educador modificar essa concepção de avaliação, buscando emitir um juízo de qualidade, visando ao crescimento autônomo, crítico e reflexivo do educando, mostrando seus avanços, possibilidades e necessidades para alcançar um outro conhecimento.

Queremos, aqui, mostrar-nos favoráveis ao desenvolvimento da dimensão afetiva como uma forma de dar qualidade à aprendizagem ocorrida em sala de aula. Não se trata de buscar um estado emocional instantâneo, mas de priorizar uma afetividade durável e intensa, que proporcione uma avaliação constante e significativa para educador e educandos, pois sabemos que, na aprendizagem, o educando constrói crenças e valores que expressam as representações de sua afetividade e a reciprocidade entre o educador e os educandos, no bem querer transformado em avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. *O que é afetividade? Reflexões para um conceito*. 1999. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acesso em: 22 fev. 2006.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Org.) . *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. IN: *Cadernos ANPEd*. Porto Alegre, n. 5. p. 187-286, 1993.

BAUTISTA VALLEJO, José M. *Escola aberta e formação de professores: elementos para a compreensão e a intervenção didática*. Tradução Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCK, Ross: The Biological Affects. A Typology. *Psychological Review. American Psychological Association (APA)*. v. 106, n. 2, p. 301-336, abril 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHABOT, Daniel & CHABOT, Michel. *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. Tradução Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

\_\_\_\_\_. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Regina Leite. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. São Paulo: DP&A, 2000.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Injuí, RS: Unijuí, 1998.

GOLEMAN, Daniel. *A inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEITE, A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*. São Paulo. Vol. 4, n. 2, p. 79-88, 2002

\_\_\_\_\_. A questão afetiva e cognitiva na prática educativa, 2005b. Disponí-

vel em: [www.Luckesi.com.br](http://www.Luckesi.com.br). Acesso em: 30 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. 2005c. Disponível em: [www.Luckesi.com.br](http://www.Luckesi.com.br). Acesso em: 30 jul. 2007.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEDIANO, Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. IN: GINEMO SACRISTÁN, J e PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Org.) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. In: Wallon, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Ed. 70, 1978.

*Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.*

## NORMAS PARA OS COLABORADORES

A *Revista de Educação PUC-Campinas* aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editoriais: entrevistas, artigos, relatos de experiência, pontos de vista e resenhas. A revista publica textos que resultam de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, discussões polêmicas etc. Reserva-se o direito de encomendar trabalhos e compor dossiês.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para referendado e comunicação ao autor. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção. Se a matéria for aceita, a revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pelo Comitê editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu texto for publicado.

O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente Windows (Word 98 em diante). A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12, espaço entrelinhas de 1,5. Deve ser observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência: de 20 mil a 40 mil caracteres com espaços; pontos de vista: de 8 mil a 10 mil caracteres com espaços; resenhas: de 6 mil a 8 mil; resumos e abstracts: de 700 a 800 caracteres com espaços.

Toda matéria, à exceção de entrevistas e resenhas, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (keywords), em português e em inglês. As palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam sua indexação. A revista aceita matérias em português, inglês e espanhol.

Em arquivo à parte, deve-se informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico, que serão divulgados pela revista em caso de publicação. Caso esses dados não forem os

## Normas para os Colaboradores

mesmos para o recebimento de correspondência, informe-se no mesmo arquivo.

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano de publicação e página. Citação de mais de três linhas deve ser destacada, com maior espaçamento lateral à esquerda (duplo tab), sem aspas, seguida de parênteses com sobrenome do autor (se não for referido antes), ano de publicação e indicação da página de onde foi retirada.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Freire (2001, p. 45-46). Ao final do texto, deve-se incluir a lista completa de referências, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar identificação. Exemplos:

a) livro

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

b) capítulo de livro

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

c) artigo

CAMARGO, Dulce M. P. de. Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade. *Comunicarte*. Campinas, v.19, n.25, p.79-92, 2002.

d) artigo em meio eletrônico

LIMA, Marcus. E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2007.

www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2007.

e) trabalhos acadêmicos

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004

f) trabalho apresentado em evento

FRANCISCHINI, Rosângela. Na escola, com a bola toda: revolta e confronto. In: SEMINÁRIO DO GEL, 44, 1996, Taubaté. *Estudos lingüísticos. Anais de Seminários do GEL*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 26, 1997, p.202-206.

g) documentos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

h) quando necessário, acrescentam-se elementos complementares para melhor identificação da referência:

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. XXV)

Demais casos de notas e referências devem observar as normas da ABNT vigentes (NBR 6023 de 2002).

A revista não devolve os originais a ela submetidos. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à *Revista de Educação PUC-Campinas*.

Os originais devem ser enviados por e-mail para: <[ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)>.

Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail <[ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)> ou pelo telefone (19) 3343-7096.

## RULES FOR THE COLLABORATORS

*Revista de Educação PUC-Campinas* accepts for publication original papers related to the Education area and which fit in one of the following sections: interviews, articles, accounts of experience, points of view and reviews. The magazine publishes texts which result of theoretical studies, researches, reflexions on practices, polemic discussions, etc. The magazine reserves the right to order papers and compose dossiers.

The texts will be evaluated in secrecy by two experts in the area. Should there be any divergence between the evaluations, a third expert will be consulted for settling the matter. With two approving opinions the subject will be forwarded to the Publishing Council for referendum and communication to the author. The paper may be refused if it doesn't agree with the editorial and theme line of the Magazine, if it presents too many notes, or if it doesn't meet occasional requests for correction. Should the subject be accepted, the Magazine may make formal changes in the text for the final publishing. Possible changes of structure or content suggested by the experts or by the publishing Committee shall only be incorporated with the agreement of the authors. The accepted collaborator will receive three copies of the edition in which his/her text is published.

The text must be typed using a Windows (Word 98 and later versions) compatible software. The font used for the text must be Arial 12, and the space between two lines 1,5. The following maximum extension must be observed for the originals, including the bibliographic references: articles, interviews and accounts of experience: from 20,000 to 40,000 characters including spaces; points of view: from 8,000 to 10,000 characters including spaces; reviews: from 6,000

to 8,000; summaries and abstracts: from 700 to 800 characters including spaces.

Every subject, with the exception of interviews and reviews, must have a title, an abstract and three keywords, in Portuguese and in English. The keywords must be descriptors of the text content which allow its indexation. The magazine accepts subjects in Portuguese, English and Spanish.

A separate file must contain the complete name of the author (or authors), the institution to which he/she is connected, professional occupation, address, telephone and electronic mail, which will be disclosed by the magazine should the paper be published. If such data is not the same as the one for correspondence, inform such in the same file.

Short literary citations up to three lines will be integrated to the text between quotation marks, followed by parentheses with the author's last name, year of publishing and the page. Citations with more than three lines must stand out with a bigger side spacing to the left (double tab), without quotation marks, followed by parentheses with the author's last name (if not mentioned before), year of publishing and the page from where it was taken.

The reference to bibliographic remittances without literal citation must also be in the text itself, between parentheses, and not on a footnote. Example: Segundo Freire (2001, p. 45-46). At the end of the text a complete list of references must be included, in alphabetical order by author's last name, followed by at least the first complete name to simplify the identification. Examples:

a) book

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

## b) book chapter

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

## c) article

CAMARGO, Dulce M. P. de. Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade. *Comunicarte*. Campinas, v.19, n.25, p.79-92, 2002.

## d) article in electronic media

LIMA, Marcus. E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Available at: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso)>. Access on: May 10th, 2007

## e) academic papers

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004

## f) paper presented in events

FRANCISCHINI, Rosângela. Na escola, com a bola toda: revolta e confronto. In: SEMINÁRIO

DOGEL, 44, 1996, Taubaté. *Estudos lingüísticos. Anais de Seminários do GEL*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 26, 1997, p.202-206.

## g) documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

h) whenever necessary, additional elements for a better identification of the reference are added:

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. XXV)

Other cases of notes and references must observe the ABNT rules in effect (NBR 6032 of 2002).

The magazine does not return the originals which have been submitted. The copyrights referring to the published papers are assigned to *Revista de Educação PUC-Campinas* for the period of one year.

The originals must be sent by email to: <[ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)>.

Additional information may be obtained at: e-mail <[ccsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:ccsa.revista@puc-campinas.edu.br)> or by the telephone (19) 3343-7096.



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: C-Nacional

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,  
**Comissão Editorial**

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 26 e 27 - (2009)

**Pessoas Físicas** R\$ 30,00

**Institucional** R\$ 50,00

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Anexo cheque número: \_\_\_\_\_ Banco: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### FORMAS DE PAGAMENTO

##### À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

**Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:**

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-6785

# PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**GRÃO-CHANCELER**  
Dom Bruno Gamberini

**MAGNÍFICO REITOR**  
Prof. Pe. Wilson Denadai

**VICE-REITORA**  
Prof<sup>ª</sup> Angela de Mendonça Engelbrecht

**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
Prof. Germano Rigacci Júnior

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
Prof<sup>ª</sup> Vera Engler Cury

**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**  
Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

**PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO**  
Prof<sup>ª</sup> Angela de Mendonça Engelbrecht

## **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**Diretora**  
Prof<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Carvalho Machado

**Diretora Adjunta**  
Prof<sup>ª</sup> Marisa Marques Zanatta

**Coordenadora da Pós-Graduação em Educação**  
Prof<sup>ª</sup> Kátia Regina Moreno Caiado

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Diretora**  
Prof<sup>ª</sup> Luzia Siqueira Vasconcelos

# Artigos

Referenciais freireanos para a prática da avaliação - **Ana Maria Saul**

Avaliação da aprendizagem escolar e a Educação Física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias - **Amparo Villa Cupolillo**

A avaliação como prática de investigação e análise da produção escrita em matemática - **João Ricardo Viola dos Santos, Regina Luzia Corio de Buriasco, Andréia Büttner Ciani**

A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem conseqüente - **Mara Regina Lemes de Sordi**

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas - **Cácia Cristina França Rehem & Maria Alice Melo**

"Eu não consigo pensar": o que as provas representam para alunos e professores? - **Patrícia Silveira da Costa**

A avaliação no projeto correção de fluxo: sob a ótica dos docentes e estudantes - **Valderice Cecília Limberger Rippel**

A avaliação institucional no ensino superior privado na percepção de professores e coordenadores - **Luciana Renata Muzzeti Martinez, Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Maria José Romanato, Fábio Tadeu Reina, Luci Muzzeti, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Avaliação e Educação um estudo sobre as políticas de avaliação institucional nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva  
**Bruna Tarcília Ferraz**

Provão e Enade em debate no JC E-mail: 2002 a 2006  
**José Carlos Rothen, Luciano David, Luciana Martins Lopes**

Estado, educação e avaliação externa: relações e conseqüências  
**Ana Lúcia Garcia & Iraide Marques de Freitas Barreiro**

Avaliação educacional de larga escala: o relato de uma experiência pioneira  
**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

Avaliação do ensino superior no contexto da pós-graduação  
**Michele Silva Sacardo & Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi**

Avaliação: reflexão e prática - **Marta Leardini Gonzaga, Vera Lúcia de Carvalho Machado, Maria Eugênia Castanho**

Herança cultural e trabalho pedagógico familiar: estudo a partir de rendimento escolar elevado - **Ricardo José Mezzomo**

Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar  
**Sandra Maria Nascimento de Mattos**