

Editorial

Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior

Mônica Piccione Gomes Rios¹

ORCID iD 0000-0002-8029-6395

O dossiê sobre Avaliação Educacional intenta tematizar e fomentar o debate acerca da avaliação que tem sido alvo de ampla discussão no cenário nacional e internacional. A avaliação tem sido incorporada como propulsora de mudanças, distanciando-se de sua função tautológica. Suas implicações sociais, políticas humanas e éticas pressupõe avanços na direção de ações que gerem melhorias, não se restringindo ao diagnóstico de uma dada situação ou condição.

Nessa perspectiva, acentua-se a distinção entre medida e avaliação. A medida consiste na descrição quantitativa da realidade e constitui um momento da avaliação, mas não pode ser tomada como sinônimo de avaliação. A ênfase da avaliação está em buscar informações que favoreçam a compreensão de todo o processo, com potencial de desencadear ações em prol da efetivação de melhorias.

O campo da avaliação educacional tem sido marcado pela coexistência dos paradigmas da regulação e da emancipação tanto no âmbito das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior quanto no âmbito das políticas públicas de avaliação. Os paradigmas avaliativos expressam, pois, duas lógicas (Perrenoud, 1999) ou dois polos (Bonniol; Vial, 2001), em que se situam o controle, a regulação; e a avaliação emancipatória (Saul, 2001). A avaliação emancipatória, “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la” (Saul, 2001, p.61).

Consonante Cappelletti (2012, p.212):

Há desafios de ordem teórico/prática, quando se coloca em confronto duas concepções de avaliação educacional. A primeira que concebe a avaliação como controle e a segunda que vê no processo de avaliação a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos. Optar por uma ou outra concepção implica assumir as decorrências das práticas avaliativas e as consequências da formação dos envolvidos no processo avaliativo.

Ao resgatar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes paradigmas de avaliação vale considerar as vertentes objetivista, subjetivista e dialético-crítica de avaliação. A

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus I, Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-000, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <monica.rios@puc-campinas.edu.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Rios, M.P.G. Avaliação Educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.1, p.1-7, 2018. Editorial. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4101>

vertente objetivista, cuja matriz é o positivismo, fragmenta a realidade, admitindo que a totalidade possa ser explicada pela parcialidade. As práticas são validadas pela teoria. Sendo o estatuto científico determinado pela objetividade, é na correspondência entre juízos e a realidade objetiva que se constrói a realidade. A avaliação implica a verificação de metas e objetivos por meio de instrumentos de mensuração que permitam comparação entre resultados atingidos. Em outras palavras, avaliar significa verificar numericamente se os objetivos foram alcançados. Sua característica estática reduz a avaliação ao controle do resultado, tendo em vista a medida esperada. Essa avaliação disciplinadora, seletiva, segue a lógica excludente da avaliação, fortalecendo o fracasso, contribuindo para a exclusão e conseqüentemente para a privação cultural.

Na vertente subjetivista o valor da generalização é questionável. O sujeito tem predominância sobre o objeto do conhecimento. A teoria é validada pela prática, na qual tem sua origem. Sendo a realidade um fenômeno subjetivo, o mundo é reconstruído pelo sujeito em função de suas percepções, interesses e valores. A avaliação assume função de autorregulação e autocontrole, visando ao desenvolvimento do sujeito.

Ambas as vertentes, objetivista e subjetivista, desconsideram o caráter histórico e, portanto, transitório dos fatos. A avaliação é isentada de valores sociais e o indivíduo é desconsiderado como socialmente contextualizado.

No paradigma dialético-crítico, a educação destina-se à libertação engajando-se no processo de conscientização por meio do diálogo. Nessa vertente, em que o diálogo é a essência da educação, o sujeito é um ser único, considerado como um todo em si mesmo, criador de sua própria realidade e da realidade social. Essa visão concreta do ser admite o conhecimento como algo inacabado, transformando o sujeito em um ser ativo em processo de permanente construção. A vivência de participação contribui para que os sujeitos se tornem agentes de transformação social.

A avaliação nessa vertente deve ser historicamente fundamentada, considerando o processo de mudança. O seu referencial, segundo Rodrigues (1995), não será nem externo e nem interno, e sim resultará de uma co-construção à medida que se desenvolve o próprio processo de avaliação. Essas práxis será a propulsora de mudanças e de transformação social. Avalia-se para conhecer, refletir, dialogar, intervir.

Na visão crítica a concepção de avaliação que prevalece é a sua potencialidade formativa, visando acompanhar o processo. A função formativa da avaliação supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado. A visão dialética imprime, pois, na avaliação, uma dimensão essencialmente ética que está relacionada ao compromisso do avaliador em acompanhar o processo de desenvolvimento do sujeito avaliado, intervindo de modo a favorecer a superação das dificuldades identificadas ou da detecção de aspectos a serem desenvolvidos. A interação constitui um aspecto fundamental da avaliação formativa que, permeada pelo diálogo, é antes um processo de humanização e contribui para que o sujeito avaliado torne-se consciente do seu próprio desenvolvimento desencadeando a motivação intrínseca, isento de possíveis recompensas ou punições. A avaliação formativa implica um processo não punitivo e excludente, mas orientado por princípios éticos. O exercício de práticas avaliativas com propósito formativo favorece romper com práticas excludentes, minimizando as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. A avaliação formativa contribui,

assim, para a cooperação a partir de ações coletivas permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro, o que revela o seu caráter eminentemente ético e emancipatório e remete à problematização de uma educação democrática.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (Freire, 2000, p.102).

Sobretudo neste século XXI, a avaliação tem sido atrelada à qualidade da educação. Avalia-se, pois, com o intuito de melhoria da qualidade da educação básica e superior, o que gera questionamentos sobre os sentidos, os efeitos, as implicações e as repercussões das políticas públicas de avaliação na educação básica e superior, e coloca em pauta a finalidade dessas avaliações que podem estar a serviço da segregação social, ou da transformação e justiça social.

Na perspectiva da transformação e da justiça social instaura-se o desafio da avaliação emancipatória, com o propósito de produzir efeitos administrativos e pedagógicos que impliquem caminho para a qualidade da educação com horizontes democráticos.

A avaliação tem, assim, na sua especificidade, caráter epistemológico e ético-político. Reside e persiste o desafio de se desenvolver uma cultura de avaliação que oportunize reflexão e a experiência de práticas comprometidas com a humanização e transformação social, o que supõe o exercício da práxis que possibilita a autocrítica necessária ao aperfeiçoamento e à propulsão de melhorias. O desenvolvimento da cultura avaliativa, no entanto, não prescinde que as práticas avaliativas cristalizadas sejam superadas, o que demanda a problematização de fundamentos e práticas de avaliação nos diversos espaços das esferas públicas e privadas, ancoradas por aportes teóricos que subsidiem as discussões que se tecem, ainda que permeadas por certezas, incertezas e interrogações. As problematizações que permeiam o campo da avaliação, ao serem socializadas, têm potencial para desencadear reflexões e ações nas esferas das gestões pedagógicas e administrativas.

É nessa direção, ao pensar os caminhos e (des)caminhos da avaliação educacional no Brasil, que se constrói esse dossiê com a pretensão de constituir contributo para educadores e pesquisadores que têm se debruçado sobre esse candente tema.

Os cinco textos constitutivos desse dossiê, apresentados por ordem alfabética dos autores, cada qual com uma singularidade específica, abarcam fundamentos da avaliação educacional e tensionam questões atinentes às políticas públicas de avaliação, convidando o leitor a repensar e visitar as concepções e políticas de avaliação presentes nessa segunda década do século XXI.

Os dois primeiros textos enfocam fundamentos e políticas de avaliação estendidas à educação básica e superior. No primeiro texto, de autoria de Almerindo Janela Afonso, o autor aponta equívocos e ambiguidades em análises referentes às políticas de responsabilização. O segundo texto de autoria de Domingos Fernandes articula avaliação, ética e política pública e evidencia como a transparência dessa relação pode contribuir para a transformação das pessoas, das instituições e das sociedades.

Os dois textos subsequentes referem-se às políticas públicas de avaliação da educação básica. João Luiz Horta Neto tece crítica ao movimento das políticas educacionais brasileiras em direção aos

testes cognitivos e aponta caminho que amplia a avaliação para outras dimensões. Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi apresentam a tensão entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Plano de Ações Articuladas, sendo ambos voltados para a melhoria da qualidade educacional em municípios brasileiros.

No último texto, de autoria de Sandra Zákia Sousa, a autora apresenta e discute proposições e iniciativas de avaliação da educação infantil presentes no debate nacional.

Em face do exposto, tenciona-se que a leitura do conjunto desses artigos de renomados pesquisadores e estudiosos da área de avaliação instigue-nos, na condição de leitores críticos.

Referências

- Bonniol, J.J.; Vial, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Cappelletti, I.F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. *Roteiro*, v.37, n.2, p.211-226, 2012.
- Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- Perrenoud, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Rodrigues, P. As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In: Estrela, A.; Rodrigues, P. (Org.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri, 1995.
- Saul A.M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Editorial

Educational Evaluation: Groundings and policies of basic and higher education

Mônica Piccione Gomes Rios¹

ORCID iD 0000-0002-8029-6395

The dossier on Educational Evaluation intends to focus on and foster debates about evaluation, a topic broadly discussed nationally and internationally. Evaluation is incorporated as an impulse for change, pulling away from a tautologic function. Unrestricted to the diagnosis of a situation or condition, its social, political, human, and ethical implications suppose progress in direction of improvements.

In that point of view, distinctions between measurement and evaluation are accentuated. Measurement is a quantitative description of reality and constitutes a moment of evaluation, not its synonym. In evaluation, the emphasis is on the search of information that favors the entire process's comprehension, potentially unchaining actions towards effective improvements.

Educational evaluation's field is marked by the coexistence of regulation and emancipation paradigms, both in basic and higher education institutions, and in related public policies. Those paradigms express two logics (Perrenoud, 1999) or poles (Bonniol; Vial, 2001), which situate control, regulation, and emancipatory evaluation (Saul, 2001). Emancipatory evaluation is "a process of description, analysis, and criticism of a given reality, aiming at its transformation" (Saul, 2001, p.61).

Consonte Cappelletti (2012, p.212):

Theoretical/practical challenges arise when one confronts the two conceptions of educational evaluation. The first conceives evaluation as control, while the second sees the possibilities of involved subjects' emancipation within the evaluation process. Opting for one of them implies on taking outcomes of evaluating practices and the consequences of people's formations into consideration in the evaluation process.

Rescuing theoretical-methodological assumptions grounding evaluation paradigms demands considering its objectivist, subjectivist, and dialectical-critical lines. Objectivism, whose matrix is positivism, fragments reality, assuming the totality can be explained by its parts. Practices are validated by theory. As the scientific statute is determined by objectivity, reality is constructed within the correspondence between judgements and the objective reality. Evaluation involves the verification of goals and aims by

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus I, Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-000, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <monica.rios@puc-campinas.edu.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Rios, M.P.G. Avaliação Educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.1, p.1-7, 2018. Editorial. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4101>

means of measurement instruments that enable the comparison among obtained results. In other words, evaluating means numerically verifying if goals were attained. Its static character reduces evaluation to controlling results while keeping the expected measure in sight. This selective and disciplinary type of evaluation follows its exclusionary logics, stressing failure and contributing to exclusion and cultural deprivation.

For subjectivism, the value of generalization is questionable. The subject is predominant over the object of knowledge; theory stems from practice and is validated by it. With reality being a subjective phenomenon, the world is reconstructed by the subject by means of his/her perceptions, interests, and values. Evaluation takes on a function of self-regulation and self-control, whose goal is the subject's development.

Both lines do not account for the historical and transitory character of facts. Evaluation is exempt from social values and the individual is not seen as socially contextualized.

In the dialectical-critical paradigm, education is destined to freedom, engaging in the consciousness-raising process through dialogue. Dialogue is education's essence, the subject is unique, a totality in him or herself, who creates his/her own individual and social realities. This concrete view of the being admits knowledge as something unfinished, turning the subject into an active being in a permanent process of construction. The experience of participation contributes for subjects to become agents of social transformation.

In that angle, evaluation must be historically grounded, considering change processes. According to Rodrigues (1995), its benchmark is not external or internal, but the result of a co-construction simultaneous to the development of the evaluation process. Praxis will foster changes and social transformations. One evaluates to know, reflect, dialogue, intervene.

In critical view, the prevailing conception of evaluation refers to its formative potential, aiming to keep up with the process. This function presumes an action of the evaluator towards the development and growth of the evaluated. The dialectical view inserts an essentially ethical dimension into evaluation, one related to the evaluator's commitment to monitor the evaluated subject's development process, intervening only to facilitate his/her overcoming of identified difficulties or to detect aspects to be developed. Interaction is a fundamental aspect of formative evaluation, as it is permeated by dialogue and constitutes a humanizing process that contributes to the evaluated subject's awareness of his/her own development. In spite of rewards or punishments, intrinsic motivation is targeted. Formative evaluation demands a non-punitive and non-exclusionary process, oriented by ethical principles. The exercise of formative evaluation practices favors breaks with exclusionary practices, mitigating inequalities characteristic of Brazilian society. Thus, formative evaluation contributes to cooperation by means of collective actions permeated by the intrinsic recognition of the importance of other people's actions, revealing its ethical- and emancipatory-oriented features, and problematizing democratic education.

The exercise of reflecting on the time, technique, and knowledge while knowing, considering the what of things, what for, how, in whose or what favor, against whom or what, are fundamental requirements of a democratic education able to match the challenges of our times (Freire, 2000, p.102).

Specially in our century, evaluation has been tied to the quality of education. Evaluations intend to improve the quality of basic and higher education, raising questions on the meanings, effects,

implications, and repercussions of public policies created in that sense, as well as considerations on the purpose of those assessments, that might be in service of social segregation, transformation, or justice.

As far as transformation and social justice go, the challenge is to bring up emancipatory evaluation, aiming to produce administrative and pedagogic effects that lay the path to education quality with democratic horizons.

Particularly, evaluation has an epistemological and political-ethical character. The persisting challenge is on the development of an evaluation culture that creates opportunities for reflection and practices committed to humanization and social transformation, requiring an exercise of praxis that enables self-scrutiny as a necessary tool for improvement. However, the development of evaluation cultures depends on going beyond crystallized evaluating practices, leading to problematizations of the theoretical approaches subsiding discussions, even as those discussions are permeated by certainties, uncertainties, and interrogations. As they are socialized, problematizations pervading the field of evaluation might unchain reflections and actions in the spheres of pedagogic and administrative managements.

Reflecting on the paths and displacements in Brazilian educational evaluation, this dossier intends to contribute to educators and researchers focused on that pressing topic. Its five texts, presented in alphabetical order by author, each with its singularities and specificities, embrace educational evaluation groundings and stress issues related to evaluation public policies, inviting the reader to rethink and revisit this decade's conceptions and policies on evaluation.

The first two texts focus on foundations and evaluation policies to basic and higher education. The first, authored by Almerindo Janela Afonso, points to misconceptions and ambiguities in analyses referring to responsabilisation policies. The second, by Domingos Fernandes, articulates evaluation, ethics, and public policies, and evidences how transparency in this relation might contribute to transforming people, institutions, and societies. The two following texts refer to public policies for evaluations of basic education. João Luiz Horta Neto criticizes the movement of Brazilian educational policies towards cognitive tests and points to a path that amplifies evaluation to other dimensions. Marilda Pasqual Schneider and Elton Luiz Nardi present tensions between the Basic Education Development Index and the Articulated Action Plan, both designed to improve the quality of education in Brazilian municipalities. In the last text, Sandra Zákia Sousa presents and discusses propositions and initiatives related to early childhood education present in the national debate.

Henceforth, we expect that the readings of renowned researchers and specialists in the area motivate us as critical readers.

References

- Bonniol, J.J.; Vial, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Cappelletti, I.F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. *Roteiro*, v.37, n.2, p.211-226, 2012.
- Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- Perrenoud, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Rodrigues, P. As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In: Estrela, A.; Rodrigues, P. (Org.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri, 1995.
- Saul, A.M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.