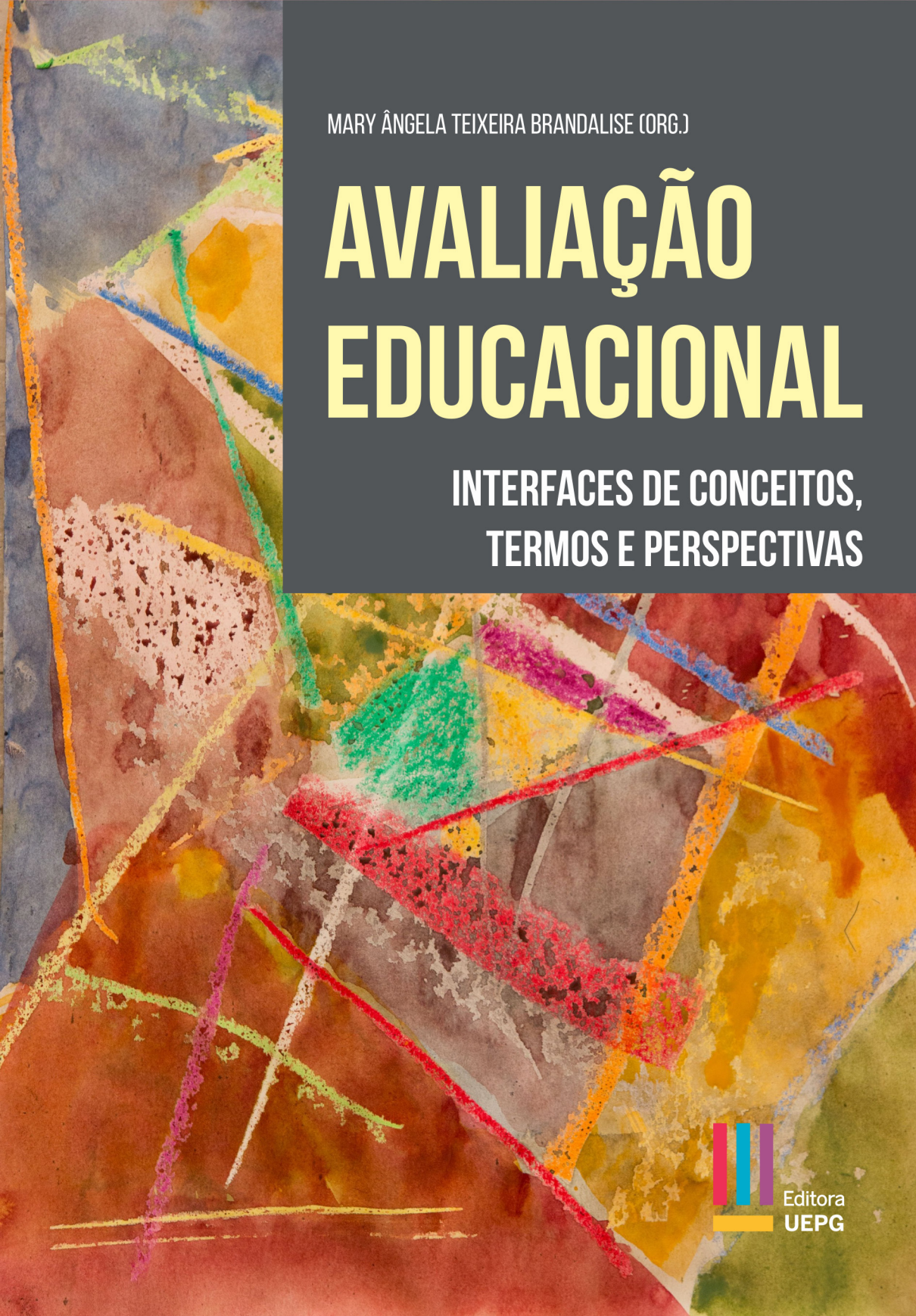




MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE (ORG.)

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

INTERFACES DE CONCEITOS,
TERMOS E PERSPECTIVAS



Editora
UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

EDITORA UEPG

Beatriz Gomes Nadal

VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Gomes Nadal (Presidente)

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Cloris Regina Blanski Grden

Dircéia Moreira

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Barbola

Névio de Campos

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO
E ASSUNTOS CULTURAIS
Cloris Regina Blanski Grden

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE (ORG.)

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

INTERFACES DE CONCEITOS,
TERMOS E PERSPECTIVAS



Copyright © by Mary Ângela Teixeira Brandalise & Editora UEPG

Equipe editorial

Coordenação editorial Beatriz Gomes Nadal

Revisão Janete Bridon

Projeto Gráfico e Diagramação Andressa Marcondes

A945 Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e
perspectivas/ Mary Ângela Teixeira Brandalise (org.). Ponta Grossa:
Ed. UEPG, 2020.
248 p.

ISBN: 978-65-86234-04-6

DOI: 10.5212/86234-04-6

1. Avaliação educacional. 2. Política educacional. 3. Avaliação
– aprendizagem. 4. Avaliação – políticas educacionais. 5. Avaliação –
programas educacionais. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira (org.).
II. T.

CDD: 371.26

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos CRB9/986

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

84030-900 – Ponta Grossa – Paraná

Fone: (42) 3220-3306

e-mail: vendas.editora@uepg.br

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DE CONCEITOS, DE TERMOS E DE PERSPECTIVAS	
Mary Ângela Teixeira Brandalise, Graciete Tozetto Goes, Elismara Zaias Kailer, Clícia Bühner Martins	11
ABORDAGENS QUALITATIVAS DE AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES BRASILEIROS	
Regilson Maciel Borges	17
ACCOUNTABILITY E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
Vanessa Rosana Peluchen.....	29
ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Efraín Ticona Aguilar.....	37
AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Andreliza Cristina de Souza	45

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Clícia Bühner Martins	51
AVALIAÇÃO CRITERIAL E AVALIAÇÃO NORMATIVA	
Mary Ângela Teixeira Brandalise	57
AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM	
Giane Correia Silva, Viridiana Alves de Lara Silva.....	63
AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO	
Daniella do Nascimento Jesus, Mary Ângela Teixeira Brandalise	71
AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Clícia Bühner Martins	81
AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	
Bruna Mayara Bonatto, Graciete Tozetto Goes	87
AVALIAÇÃO E PESQUISA EM AVALIAÇÃO	
Bruna Mayara Bonatto	97
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
Mary Ângela Teixeira Brandalise	107
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	
Elismara Zaias Kailer, Adriane Presaniuk, Beatriz Vozniak Barbosa.....	113
AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Andreliza Cristina de Souza	121
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	
Clícia Bühner Martins, Regilson Maciel Borges	127

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SOMATIVA

Mary Ângela Teixeira Brandalise 133

CLASSIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza 143

CONSELHO DE CLASSE E AVALIAÇÃO

Michéle Barreto Justus..... 149

ESPAÇOS EPISTEMOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Mary Ângela Teixeira Brandalise 155

ESTADO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza 161

***FEEDBACK* NA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Mary Ângela Teixeira Brandalise, Viridiana Alves de Lara Silva,
Giane Correia Silva, Graciete Tozetto Goes..... 165

INDICADORES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO

Regilson Maciel Borges 175

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

Viridiana Alves de Lara Silva, Giane Correia Silva..... 183

MEDIDAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO

Regilson Maciel Borges 189

META-AVALIAÇÃO

Andreliza Cristina de Souza 197

POLÍTICA EDUCACIONAL

Silvana Stremel, Jefferson Mainardes..... 201

POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza 209

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Beatriz Vozniak Barbosa, Elismara Zaias Kailer 215

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Regilson Maciel Borges, Sônia Maria Hey 221

REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Graciete Tozetto Goes, Elismara Zaias Kailer 229

SOBRE OS AUTORES 239

SOBRE O GEPPEA - QUEM SOMOS 245

APRESENTAÇÃO

Esta obra é um dos produtos originários do projeto de pesquisa intitulado *Avaliação educacional: sistematizando conceitos de referência*, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Estado do Paraná. O GEPPEA reúne, desde 2010, um grupo de pesquisadores, pós-graduandos e graduandos que têm como interesse comum estudos e pesquisas na área de avaliação educacional, em suas interfaces com a política educacional.

O projeto de pesquisa, em andamento desde 2018, é desenvolvido em torno das seguintes questões: Quais são os conceitos básicos para estudos e pesquisas voltados à avaliação educacional em suas interfaces com a política educacional? Em que medida a sistematização de conceitos dos domínios, de termos e de perspectivas da avaliação educacional pode contribuir para o desenvolvimento de estudos e de pesquisas em política educacional e avaliação no campo acadêmico?

A pesquisa, em andamento, objetiva realizar um levantamento sobre alguns conceitos, termos e perspectivas dos principais domínios ou dimensões da avaliação educacional em suas interfaces com a política educacional, como avaliação da aprendizagem, avaliação institucional,

avaliação em larga escala, avaliação de políticas, de programas e de projetos, avaliação curricular, avaliação docente, avaliação de escolas, avaliação de disciplina, políticas de avaliação, entre outros.

Como resultado do levantamento e da sistematização de conceitos, de termos e de perspectivas em temas específicos, foram elaborados, inicialmente, 30 textos pelo grupo de participantes da pesquisa, extraídos de produções acadêmico-científicas de pesquisadores renomados no campo de estudo da avaliação educacional e da política educacional, os quais estão organizados em ordem alfabética neste livro.

Considerando a multiplicidade de conceitos e de perspectivas presentes nos domínios da avaliação educacional, esta produção, por certo, não abarca todos eles, por isso ela não se encerra com esta publicação, pois, periodicamente, haverá a necessidade de revisão, de atualização e de novas inclusões, a fim de elaborar um número significativo de produções e dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa no GEPPEA.

Por ora, deseja-se que esta publicação possa constituir-se como uma produção acadêmica de consulta básica para graduandos, pós-graduandos e pesquisadores, bem como um contributo para o aprofundamento dos estudos e das pesquisas no campo da avaliação educacional e para a formação de professor@s, gestor@s, pesquisador@s e demais interessad@s.

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Agosto/2020

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DE CONCEITOS, DE TERMOS E DE PERSPECTIVAS

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Graciete Tozetto Goes

Elismara Zaias Kailer

Clícia Bühner Martins

A avaliação educacional é uma prática social que se refere aos processos de construção de sentidos, de significados e de conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, e para diversos sujeitos. É um ato constitutivo do ser humano, uma vez que é um dos modos de conhecer uma determinada realidade, razão de sua importância e presença atualmente em todos os domínios do conhecimento e espaços sociais.

Na perspectiva de Afonso (2010), a avaliação é um campo de conhecimento, pois compreende, de modo explícito ou implícito, funções e dimensões de ordens diversas: pedagógica, técnica, científica, cultural, simbólica, social, política, de controle e de legitimação.

A complexidade dos estudos e das pesquisas em avaliação educacional, segundo Afonso (2007), é devido à pluralidade de perspectivas e de construções teóricas que se encontram na literatura acadêmica contemporaneamente. Para Fernandes (2018, p. 41), “[...] sua relevância decorre da necessidade da sua presença em todos os domínios do conhecimento e áreas de funcionamento da sociedade, o que lhe confere a sua natureza transdisciplinar”.

Em consonância com os estudos e as argumentações dos autores supracitados, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), desde 2010, desenvolve pesquisas sobre avaliação em suas interfaces com a política educacional – pesquisas sobre avaliação e suas conexões/relações/inter-relações com a política educacional. Embora a produção científica sobre essa temática possa ser considerada expressiva e de qualidade no contexto nacional e internacional, os integrantes do GEPPEA – professores, graduandos, mestrandos, doutorandos – identificaram a carência de material bibliográfico no contexto brasileiro que reunisse conceitos básicos de avaliação, além das suas interfaces com a política educacional.

Ao mesmo tempo, houve interesse dos membros do GEPPEA em aprofundar e sistematizar uma produção do conhecimento sobre avaliação educacional com o propósito de conferir uma identidade científica ao grupo de pesquisa e contribuir para avanços desse campo investigativo em permanente construção.

Diante dessas questões, é que se originou a proposta da pesquisa *Avaliação Educacional: sistematizando conceitos de referência*, com o propósito de responder à seguinte problemática: Quais são os conceitos básicos para estudos e pesquisas voltados à avaliação educacional em suas interfaces com a política educacional? Em que medida a sistematização de conceitos e de perspectivas dos domínios da avaliação educacional pode contribuir para o desenvolvimento de estudos e de pesquisas em política educacional e avaliação no campo acadêmico?

O projeto de pesquisa, com seus diversos elementos integradores, foi elaborado coletivamente e, após estudos, reflexões e discussões, foram traçados os seguintes objetivos para desenvolvê-lo: a) realizar um levantamento sobre conceitos/perspectivas dos principais domínios da avaliação educacional; b) sistematizar didaticamente conceitos/perspectivas acerca dos diferentes domínios da avaliação educacional, temas específicos, com a respectiva significação; c) produzir textos sobre os domínios e as perspectivas da avaliação educacional a partir da sistematização dos conceitos e das definições mapeadas; d) contribuir para o aprofundamento dos estudos e das pesquisas no campo da avaliação educacional, bem como para a formação de professores, de gestores, de pesquisadores e de demais interessados.

A pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório/descriptiva, contou com a participação dos membros do GEPPEA e pesquisadores convidados, e teve como procedimento a seleção e a análise de material bibliográfico pertinente aos conceitos e aos termos elencados. Os materiais selecionados para análise foram de autores de referência do campo da avaliação educacional e seus domínios, e de política/política educacional, na forma de livros, de artigos acadêmicos, de teses, de dissertações e de documentos legais.

As etapas da pesquisa foram as seguintes: a) seleção dos domínios/conceitos de avaliação educacional e política/política educacional para compor o estudo proposto; b) levantamento e registro de referências sobre os domínios selecionados; c) elaboração de textos sobre os domínios escolhidos pelos membros do GEPPEA; d) discussão e análise coletiva das produções elaboradas; e) reformulação dos textos a partir das contribuições oriundas das discussões coletivas. A organização dos textos para publicação em formato de livro impresso se constitui na etapa da pesquisa que originou esta publicação.

Conforme mencionado anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa primou pela participação dos pesquisadores em todas as etapas de sua execução, a qual permitiu a realização de um trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, formativo entre os membros do GEPPEA nela envolvidos.

Após a seleção coletiva dos domínios de avaliação educacional e suas interfaces com a política educacional, eles foram distribuídos entre os pesquisadores conforme a sua afinidade e experiência na temática. Cabe ressaltar que o termo “domínios da avaliação educacional”, utilizado pelo grupo de pesquisa, vem sendo muito citado por autores portugueses como Fernandes (2018), Ferrão (2018) e Afonso (2007, 2010), e pode ser definido como os objetos de estudo da avaliação educacional, como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem, a avaliação de programas, a avaliação de políticas, a avaliação institucional, a avaliação em larga escala, a avaliação de currículo, entre outros.

O levantamento dos conceitos e dos autores sobre cada domínio foi realizado por meio de consulta a material bibliográfico diverso, seguida de registro, em ficha protocolo de pesquisa das informações consideradas pertinentes e relevantes para a produção dos textos, com atenção especial

para que as perspectivas teórico-epistemológicas dos conceitos estivessem em sintonia com as concepções defendidas pelo GEPPEA, de uma abordagem crítica de avaliação educacional.

Os textos foram elaborados tanto de forma individual (um único autor) quanto coletiva (mais de um autor), apresentados ao grupo de pesquisadores para discussão, análise e apontamentos de sugestões, voltados à melhoria da produção textual. Cada texto contém as referências do material utilizado bem como a indicação de leituras complementares ou de aprofundamento.

Ao avaliarem o desenvolvimento da pesquisa, os membros do GEPPEA revelaram a importância do trabalho realizado para a formação de pesquisadores em política educacional e avaliação. Na perspectiva dos membros do GEPPEA, a pesquisa propiciou o aprofundamento teórico e a ampliação do entendimento sobre os conceitos relacionados à política educacional e de avaliação. Permitiu, ainda, a sistematização dos conceitos de forma clara e objetiva com a (re)construção constante de significados afetos à avaliação.

Destacaram, também, a importância do desenvolvimento de uma proposta coletiva que possibilitou discutir com os colegas seus escritos de forma crítica e construtiva, em um exercício da autoavaliação no e do próprio grupo de pesquisa, de tal forma que foi possível conferir uma identidade da perspectiva teórica que fundamenta as pesquisas desenvolvidas no GEPPEA.

Os aspectos apontados como mais relevantes na proposição coletiva do projeto para o GEPPEA foram a qualidade da produção teórica do grupo e o debate a respeito dos diferentes domínios da avaliação, considerando que a sistematização dos conceitos estruturados para essa produção permitiu um delineamento das perspectivas teóricas assumidas pelo grupo. Apontaram, também, que a sistematização de conceitos nos textos poderá auxiliar a compreensão conceitual de outros pesquisadores, levando em conta a complexidade inerente aos estudos e às práticas de avaliação educacional.

Em relação às contribuições da pesquisa para o campo da avaliação educacional, os membros do GEPPEA destacaram a importância da produção como fonte de consulta e de investigação, principalmente para os

iniciantes na pesquisa. Além disso, destacaram como um grande avanço o fato de a pesquisa resultar em uma produção escrita coletiva, do grupo de pesquisa como um todo, que dará visibilidade às pesquisas desenvolvidas na área da avaliação.

Apesar das dificuldades de tempo para se debruçaram sobre a investigação, devido aos diversos compromissos profissionais e, também, de estabelecer um padrão de linguagem e de estrutura para os textos entre todos os autores, a relevância do trabalho realizado está centrada, por um lado, na proposta de pesquisa coletiva que contribuiu muito para a qualidade da produção teórica do grupo como um todo, viabilizando a elaboração de um livro temático e, por outro, no alinhamento teórico do GEPPEA em torno de referências que discutem a temática da avaliação em uma visão mais crítica, a qual enfatiza um olhar mais sociológico do fenômeno avaliativo, tendo por base os conceitos de emancipação, de democracia, de justiça social, de participação, de negociação, dentre outros.

Esta primeira versão do livro contém trinta textos que abordam a avaliação educacional e suas faces e interfaces com as políticas educacionais. Pretende-se dar continuidade ao projeto de pesquisa com a elaboração de novos textos sobre conceitos que integram os diferentes domínios da avaliação educacional e com a ampliação da participação de pesquisadores da área educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz. (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Editora Mello, 2007. p. 9-14.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (org.). **Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/363.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira et al. Avaliação educacional: sistematização coletiva de conceitos, de termos e de perspectivas. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 11-16.

ABORDAGENS QUALITATIVAS DE AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES BRASILEIROS

Regilson Maciel Borges

As abordagens qualitativas de avaliação educacional correspondem às concepções produzidas por autores brasileiros, no final dos anos de 1970 e ao longo dos anos de 1980 e de 1990, como resposta ao caráter eminentemente comportamental e quantitativo da avaliação predominante no cenário educacional brasileiro. A partir disso, criou-se um conjunto de referenciais teóricos que procuram “[...] desenvolver novos modelos avaliativos em uma abordagem de natureza mais qualitativa [...]” que buscaram ampliar “[...] a temática, o objeto e as funções da teoria da avaliação educacional [...]” (SOUSA, 1998, p. 164).

Nessa perspectiva, Sousa (1998) destaca os estudos de Ana Maria Saul, Celso dos Santos Vasconcellos, Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Maria Lerch Hoffmann, Lea Depresbiteris, Marli André, Mere Abramowicz, Menga Lüdke, Pedro Demo, entre outros como Isabel Franchi Cappelletti e José Eustáquio Romão. Esses autores desenvolveram análises críticas do papel da avaliação, apoiando-se, principalmente, nas teorias sociológicas e filosóficas (SOUSA, 1998), com destaque para a dimensão política e a função social da avaliação (SAUL, 2001), apresentando-se como contraponto ao tecnicismo presente na educação (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Disso resultaram as seguintes abordagens de avaliação educacional: “Avaliação Emancipatória” (Ana Maria Saul), “Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar” (Celso dos Santos Vasconcellos), “Avaliação da Aprendizagem como um Ato Amoroso” (Cipriano Carlos Luckesi), “Avaliação a Serviço da Formação” (Isabel Franchi Cappelletti), “Avaliação

Mediadora” (Jussara Maria Lerch Hoffmann), “Avaliação Participativa” (Lea Depresbiteris), “Crítico-humanista” (Mere Abramowicz), “Sociologia da Avaliação” (Menga Lüdke), “Avaliação Qualitativa” (Pedro Demo), “Avaliação Dialógica” (José Eustáquio Romão) e “Abordagens Alternativas de Avaliação” (Marli André).

A abordagem de “Avaliação emancipatória” foi delineada por Ana Maria Saul como resultado de sua pesquisa de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia, da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1985, sob o título de *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de Pós-Graduação*. A autora define sua proposta “[...] como um processo de descrição e análise de uma dada realidade, visando transformá-la”, “[...] cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (SAUL, 2001, p. 61). A abordagem “[...] destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais” (SAUL, 2001, p. 61). A avaliação emancipatória caracteriza-se por três momentos: 1ª) a descrição da realidade; 2ª) a crítica da realidade; e 3ª) a criação coletiva. Segundo a autora, “[...] o compromisso principal desta avaliação é de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 2001, p. 61). A função do avaliador consiste em “[...] promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa” (SAUL, 2001, p. 63).

A abordagem “Dialética-libertadora do processo de avaliação escolar”, elaborada por Celso dos Santos Vasconcellos, apresenta-se em uma dupla perspectiva, quer “[...] tentar despertar o *querer mudar* em todos, através de uma crítica ao problema, para possibilitar o desequilíbrio, o acordar, o aprofundamento da compreensão [...]” e “[...] oferecer alguns subsídios para orientar concretamente os que querem realmente mudar” (VASCONCELLOS, 1992, p. 16, grifo do autor). O autor entende que uma metodologia que considere essa perspectiva deve necessariamente: a) “Partir da prática – ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação”; b) “Refletir sobre a prática – procurar conhecer

como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de sua transformação”; e c) “Transformar a Prática – atuar, coletiva e organizadamente, sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada” (VASCONCELLOS, 1992, p. 16). Essa concepção desdobra-se nas seguintes propostas: 1ª) alterar a metodologia de trabalho em sala de aula; 2ª) diminuir a ênfase na avaliação; 3ª) redimensionar o conteúdo da avaliação; 4ª) alterar a postura diante dos resultados da avaliação; e 5ª) trabalhar na conscientização da comunidade educativa.

A abordagem de “Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso” foi desenvolvida por Cipriano Carlos Luckesi, que busca “[...] clarificar como o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso”, compreendendo que “[...] o ato de avaliar é, constitutivamente, um ato amoroso” (LUCKESI, 2008, p. 168). Segundo o autor, “[...] o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento” (LUCKESI, 2008, p. 171). Nesse sentido, a avaliação objetiva “[...] diagnosticar e incluir o educando [...] no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as experiências de vida” (LUCKESI, 2008, p. 173). O diagnóstico é, portanto, elemento central nesse processo avaliativo, pois é ele quem possibilita o direcionamento ou redirecionamento daquilo ou daquele que necessita de ajuda. Somadas a essa função diagnóstica, estão a função de propiciar a autocompreensão, a função de motivar o crescimento e a função de auxiliar a aprendizagem. A operacionalização dessa avaliação envolve o respeito com a intimidade do educando; a atenção na construção de instrumentos de coleta de dados para a avaliação; e a atenção ao processo de correção e de devolução dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A abordagem de “Avaliação a serviço da formação” foi delineada por Isabel Franchi Cappelletti, a qual busca favorecer “[...] a apropriação do conhecimento eminentemente emancipador em uma expectativa dialético-crítica” (CAPPELLETTI, 2015, p. 101). Nessa abordagem, a avaliação é concebida como “[...] um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador, articulado com o processo de ensino, revitalizando-o” (CAPPELLETTI, 2001, p. 20). A autora destaca que uma avaliação com essas características “[...] tem como essência o diálogo, a práxis como processo,

a participação como compulsória e como finalidade a transformação social de relevância teórica e social” (CAPPELLETTI, 2015, p. 101). Essa perspectiva de avaliação supõe um contrato didático – um acordo entre professores e alunos –, que considere ações periódicas, iniciando-se com a solicitação de síntese própria da teoria estudada; seguida da devolução dos trabalhos dos alunos com análise crítica do professor; disponibilidade de atendimento individual dos alunos na última meia hora da aula; culminando com a autoavaliação a partir das produções dos alunos (CAPPELLETTI, 2001).

A abordagem de “Avaliação mediadora” foi formulada por Jussara Maria Lerch Hoffmann com o objetivo de tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática. Trata-se de uma “[...] ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber [...]. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 1991, p. 67). Nesse cenário, o professor desafia o educando, em uma ação provocativa, que o faz “[...] refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos, encaminhando-se gradativamente” (HOFFMANN, 1994a, p. 41) para um “[...] movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (HOFFMANN, 1994b, p. 51). Para a realização de uma avaliação nessa perspectiva mediadora, a autora lista as seguintes linhas norteadoras: converter os métodos de correção tradicionais em métodos investigativos; privilegiar as tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino; e comprometimento do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando.

A abordagem de “Avaliação participativa”, elaborada por Lea Depresbiteris, resulta de seus trabalhos sobre avaliação da aprendizagem na formação profissional, mas que pode ser perfeitamente ampliada para outras modalidades de ensino. Em sua proposta, a avaliação da aprendizagem não se esgota em si mesma, mas serviria de ponto de partida para uma avaliação igualmente mais ampla (DEPRESBITERIS, 1997), sendo considerada, junto à “[...] cientificidade que deve nortear o processo avaliativo, a necessidade do envolvimento de especialistas, equipes escolares, docentes, alunos e alunos na superação de problemas” (DEPRESBITERIS, 1987, p. 7). A autora salienta

que a avaliação deve ser conduzida por um diálogo franco e aberto entre avaliador e avaliado, que só pode ser alcançado por meio da participação. Segundo a autora, a participação só será aprendida no exercício da ação, uma vez que participação não se ensina (DEPRESBITERIS, 1987). Sobre avaliação participativa, a autora aponta três fases básicas: na primeira, ocorre um levantamento geral dos problemas com a comunidade, em que se fixam os objetivos e se selecionam as variáveis e os instrumentos de avaliação; na segunda, identificam-se as necessidades básicas, com a caracterização do problema e a nova seleção de variáveis e instrumentos; na terceira, há a elaboração de uma estratégia educativa, em que se definem estratégias de ação e comprovam-se estratégias na prática.

A abordagem “Crítico-humanista” foi construída por Mere Abramowicz como questionamento ao modelo tecnicista de avaliação. Essa abordagem vê a avaliação como um processo democrático, que “[...] visa subsidiar a melhoria da qualidade de ensino e deve ser participativa, ativa, crítica, criativa, para levar a uma sociedade mais democrática, solidária, livre e justa” (ABRAMOWICZ, 2016, p. 1582). A avaliação crítico-humanista parte de uma concepção de conhecimento dinâmica, contraditória e criativa, no qual o aluno é visto como sujeito ativo, que constrói conhecimentos, por isso mesmo a avaliação é pensada em “[...] um processo abrangente de análise do desempenho do aluno para apoiar as decisões educacionais a serem, por ele, desencadeadas” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 121). Segundo a autora, essa compreensão de avaliação como processo está estritamente relacionada ao conceito de participação, entendido nas suas vertentes política, epistemológica e educacional. Essa abordagem também se articula com qualidade de ensino em uma acepção crítica, na qual “[...] a escola se torna um espaço de possibilidades que busca uma melhoria da qualidade de ensino, via avaliação [...]” (ABRAMOWICZ, 2016, p. 1581). Um último aspecto contemplado nessa abordagem é a postura crítica, buscando-se “[...] transcender as aparências e chegar à essência para transformar o mundo, criando e recriando a realidade” (ABRAMOWICZ, 2016, p. 1582).

A abordagem da “Sociologia da avaliação” foi desenvolvida por Menga Lüdke na tentativa de estudar o fenômeno avaliativo em uma perspectiva sociológica. Inicialmente, a autora destaca “[...] as dificuldades de aceitação da avaliação como objeto de estudo pelos sociólogos” (LÜDKE, 1995, p. 78), sendo justificada pela identificação da avaliação “com suas

funções de controle e repressão”, assim como pela sua associação “com os processos de mensuração e elaboração de testes”, o que só dificultou “seu pleno desenvolvimento como um campo de investigação” (LÜDKE, 1989, p. 72). Nos trabalhos de Lüdke, há uma denúncia de que, em nosso meio, até em meados do final dos anos de 1980, não tinha “[...] sido claramente demonstrado, ou sequer devidamente estudado, [...] o intrincado mecanismo da avaliação, do qual se serve por sua vez a escola, para executar sua função seletiva” (LÜDKE, 1989, p. 73), como revelam as análises sociológicas desenvolvidas nos anos de 1960 e de 1970 por Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, Althusser e Snyders, que apontam a seleção social feita pela escola. A autora reconhece que, naquele período, não havia disponível um repertório organizado de cunho sociológico no âmbito da avaliação escolar, por isso sistematiza algumas contribuições para essa discussão, referenciando os estudos de Philippe Perrenoud, Patricia Broadfoot, Michael Young, Nell Keddie, Ian Hextall, Maria das Graça Nicoletti Mizukami, Menga Lüdke, Zélia Mediano, Magda Soares (LÜDKE, 1987), Paul Willis, Miguel Arroyo, Vitor Paro (LÜDKE, 1989), Mariano Fernández Enguita e Cipriano Carlos Luckesi (LÜDKE, 1995).

A abordagem de “Avaliação Qualitativa” foi desenvolvida por Pedro Demo, que entende qualidade como participação, justamente por compreender que qualitativa é a avaliação que se faz participativamente sobre processos participativos. Demo (1984) define participação como conquista da autopromoção, e qualidade como aquilo que não se apalpa, não se pensa, não tem tamanho, mas tem profundidade, sentido, intimidade e sensibilidade. Segundo o autor, a insistência no caráter de conquista de autopromoção no processo participativo visa combater tendências assistencialistas e paternalistas. Assim sendo, o que está em jogo na avaliação qualitativa é a possibilidade de a comunidade autogerir-se, não se trata de uma iniciativa externa, pois só é factível como forma de autoexpressão, de modo que o mais importante é o autodiagnóstico da comunidade (DEMO, 1987). Nessa perspectiva, o autor pontua a autoavaliação como um aspecto que é inerente à avaliação qualitativa de processos participativos, o que implica o entendimento de que, nesse processo, não é possível a atitude de mero observador (DEMO, 1986), visto que não se faz avaliação qualitativa a distância; ao contrário, uma avaliação que se propõe qualitativa supõe um profundo processo participativo (DEMO, 1987). O autor entende

que, se a avaliação tem a pretensão de ser qualitativa e participativa, sua metodologia precisa apresentar qualidade, que conjugue qualidade e quantidade, como um par dialético. O autor destaca três procedimentos capazes para acesso qualitativo: convivência, vivência e identificação ideológica. O pesquisador ressalta que “[...] a maioria das avaliações qualitativas não vai além da convivência com o fenômeno avaliado. Para se chegar ao nível da identificação ideológica, é mister superar as fases anteriores” (DEMO, 1987, p. 44).

A abordagem de “Avaliação dialógica” foi formulada por José Eustáquio Romão com a intenção de “[...] construir pontes entre as reflexões mais atualizadas e a prática cotidiana da avaliação na sala de aula” (ROMÃO, 1998, p. 7). O autor parte da relação que tem a concepção de educação que assumimos com nossa prática avaliativa, assim “[...] se temos uma concepção autoritária e ‘bancária’ de educação [...] forçamos o aluno a se transformar num depositário do ‘tesouro do saber’” (ROMÃO, 1998, p. 57), do mesmo modo a “[...] concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno” (ROMÃO, 1998, p. 57). Ao contrário, se nossa concepção de educação é libertadora, na qual “[...] o conhecimento não é uma estrutura gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”, a avaliação acompanha essa dinâmica e “[...] deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (ROMÃO, 1998, p. 59). O desenvolvimento da avaliação dialógica comporta os seguintes passos: I - identificação do que vai ser avaliado; II - negociação e estabelecimento dos padrões; III - construção dos instrumentos de medida e avaliação; IV - procedimento da medida e da avaliação; V - análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

As “Abordagens alternativas de avaliação” são listadas por Marli André ao apontar a relação entre diferentes métodos qualitativos com a avaliação educacional, tais como a etnografia, a análise documental, a análise de prosa, a avaliação responsiva e o estudo de caso. André (1978) ressalta o uso da etnografia na avaliação de programas e inovações educacionais, correspondendo às seguintes fases: a primeira dá-se com a seleção e a

definição de problemas; a segunda consiste na busca sistemática dos dados; e a terceira consiste na explicação da realidade. André (1982) descreve a aplicação da técnica da análise documental na avaliação, iniciando-se com a decisão do tipo de documento que será utilizado ou selecionado; seguida da análise propriamente dita dos dados; e finaliza com o exame dos dados para descobrir padrões e temas mais frequentes. André (1983) destaca três momentos para a análise de prosa em avaliação, iniciando com a identificação de questões e de problemas; seguida da interação entre materiais de campo com outras análises; e, por fim, a aproximação dos materiais de campo com grandes questões que se mostrem úteis para manter o foco do avaliador e o ajudem a desenvolver uma visão completa e aprofundada do cenário. André (1984) enfatiza a avaliação responsiva e o estudo de caso como alternativas para a avaliação. A avaliação responsiva destina-se à avaliação de programas: que se orienta mais às atividades do programa; que responda às exigências da clientela; e que exponha o relato das pessoas consultadas. O estudo de caso desenvolve-se em três fases: a primeira é a fase exploratória; a segunda é a coleta de informações; e a terceira consiste na elaboração do relatório.

As concepções e os procedimentos avaliativos presentes nas abordagens de avaliação educacional formuladas pelos autores brasileiros listados neste trabalho tiveram a intenção de romper com posturas de origem positivista que associam avaliação à medida e à quantificação, para fins de comparação, de classificação e de seleção dos alunos. Desse modo, os autores buscaram construir uma teoria referencial de avaliação com forte apelo social, fundamentada em uma abordagem participativa, crítica e transformadora da realidade, que pretende a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. **Estudos em Avaliação Educação**, São Paulo, v. 10, p. 113-123, 1995.
- ABRAMOWICZ, Mere. Memorial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1576-1590, dez. 2016.

ANDRÉ, Marli. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-12, set./out. 1978.

ANDRÉ, Marli. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 40-45, maio/jun. 1982.

ANDRÉ, Marli. Use of content analysis in educational evaluation: doing prose analysis. **Discourse**, Detroit, v. 4, n. 1, p. 1-12, out. 1983.

ANDRÉ, Marli. Abordagens alternativas de avaliação. In: UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: PPGE/UFES, 1984. p. 51-60.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação Educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Um relato de experiência de avaliação enquanto processo. In: CAPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001. p. 19-32.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, Edição Especial, p. 93-107, 2015.

DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 67-73, fev. 1984.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 157, p. 571-585, set./dez. 1986.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 15, p. 5-14, 1987.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem como ponto de partida para a avaliação de programas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 15, p. 55-80, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Uma parceria entre avaliação mediadora e educação matemática: o início de um diálogo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 39-47, out. 1994a.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 18, p. 43-50, 1987.

LÜDKE, Menga. Por uma sociologia da avaliação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 72-76, jul./dez. 1989.

LÜDKE, Menga. Contribuições da sociologia para a avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 74-79, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Séries Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1992.

LEITURA COMPLEMENTAR

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Configuração do campo da avaliação educacional na década de 1980 no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 318-351, jan./mar. 2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación**, Lima, v. 22, n. 43, p. 77-95, 2013.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Senac, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Editora Komedi, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

COMO CITAR:

BORGES, Regilson Maciel. Abordagens qualitativas de avaliação: contribuições de autores brasileiros. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 17-27.

ACCOUNTABILITY E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Vanessa Rosana Peluchen

Etimologicamente, *accountability* quer dizer controlar (avaliar, julgar ou verificar) algo coletivamente, a partir da ação de computar. Seu campo de significados forma-se considerando os princípios relacionados a contar, a enumerar, a ajustar e a justificar (GURZA LAVALLE; ISUNZA VERA, 2010). Essa terminologia tem origem inglesa e não possui uma tradução exata para o português; Campos (1990) destaca, inclusive, que, em virtude do espectro de significados existentes do termo inglês, o que encontramos no Brasil são traduções realizadas por autores, em que a terminologia somente se aproxima do significado. Assim sendo, não há um consenso entre autores brasileiros que possa traduzir o conceito como único e indissociável.

Não é uma terminologia com raízes no campo da educação, mas, sim, na administração, mas que, nas últimas décadas, vem sendo tratada também na área educacional, dada a sua importância no tratamento das políticas públicas inseridas e notadas nos Estados via sistemas nacionais de avaliação. Justifica-se, portanto, sua singularidade e seu pertencimento a estudos relacionados às políticas de avaliação.

No campo da educação, o uso do termo *accountability* é recente apesar de que alguns países contam com um percurso relativamente longo de políticas que comportam essa temática, ocorrendo mais enfaticamente a partir das reformas dos Estados, a partir dos anos de 1990. Na América Latina, o pioneiro na implementação de mecanismos de *accountability* foi o Chile, por meio de políticas de responsabilização. Outros países como Bolívia e El Salvador também possuem políticas de incentivo, além do Chile, que usa os resultados das avaliações na elaboração de políticas de responsabilização.

Em relação ao contexto brasileiro, temos alguns exemplos de estados que, de uma forma ou outra, utilizam-se de mecanismos de *accountability* em seus sistemas educacionais, com foco maior nas políticas de responsabilização, partindo necessariamente do sistema de avaliação. É o caso, por exemplo, do estado de São Paulo, que utiliza bonificação salarial para funcionários e professores, quando ocorre cumprimento das metas pré-estabelecidas); do estado do Espírito Santo, muito similar ao estado de São Paulo, com bonificações, considerando ainda uma frequência mínima do indivíduo à escola; do estado de Pernambuco, com premiações às escolas e bonificação para professores, com base no desempenho; do estado do Ceará, com o prêmio Escola Nota Dez, que distribui recursos para escolas premiadas e, também, assistência técnica destas às escolas com os piores níveis de desempenho; e do estado de Minas Gerais, por meio do Acordo de Resultados, que reúne resultados da Secretaria, das Superintendências Regionais de Ensino e de todas as escolas (BROOKE, 2015).

Em relação à literatura brasileira e às temáticas educacionais, o conceito é traduzido, muitas vezes, como sinônimo de “prestação de contas” ou de “responsabilização”; no entanto, apresenta-se como um conceito em expansão tanto local como mundialmente (MULGAN, 2000 *apud* AFONSO, 2009). Partindo de tais considerações e considerando a expansividade conceitual, destacamos os estudos do sociólogo português Almerindo Janela Afonso como basilares de uma *accountability* democrática e completa no meio educacional. O autor considera a avaliação como parte integradora e necessária nas reflexões e nos estudos sobre *accountability* nos sistemas nacionais (no caso brasileiro também estaduais e municipais) de educação. Nesse contexto, Afonso (2009, 2010, 2012) define três pilares para sustentar o conceito de *accountability* em educação: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

Na perspectiva do referido autor, a avaliação pauta-se prioritariamente na coleta e na divulgação de dados obtidos por meio das avaliações em larga escala, sejam estas no âmbito nacional ou internacional. Desse modo, as avaliações relacionam-se ao processo de recolha, de tratamento e de análise de informações, teórica e metodologicamente fundamentadas na produção de juízos de valor sobre uma determinada realidade social (AFONSO, 2010).

O autor é enfático ao considerar o pilar da avaliação como necessário na sistematização de uma *accountability* completa. Segundo Afonso (2010),

o modelo estará incompleto se sua capacidade de descoberta não for ampliada, com o acréscimo do pilar da avaliação. Em síntese, a avaliação pode estar presente antes da prestação de contas (*ex-ante*), ou, ainda, entre a prestação de contas e a responsabilização (*ex-post*). A avaliação poderá ser usada como condição para que os processos de prestação de contas e responsabilização aconteçam. Dessa maneira, para que se possa justificar algo e explicar seu funcionamento, é preciso desenvolver de alguma forma um processo avaliativo ou de autoavaliação.

Democraticamente, para prestar contas à sociedade, deve-se avaliar tal situação de maneira objetiva, buscando legitimar a dimensão democrática de todo o processo. Afonso (2009) ainda chama atenção para as funções simbólicas da avaliação, haja vista que, no interior dos contextos organizacionais, esta passa a ser concebida como um dos pressupostos fundamentais da gestão escolar, na medida em que seus resultados incidem nas relações de trabalho, tornando-se, assim, um importante elemento de controle e de legitimação política. Para ele, tais funções têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico. Sempre que possível, a avaliação deve preceder a prestação de contas e a responsabilização e, em casos de ocorrer posteriormente à prestação de contas, ela deve ter um espaço considerando as informações disponibilizadas e os argumentos produzidos sobre as políticas, as ações e os desempenhos em causa (AFONSO, 2010).

No caso brasileiro, de acordo com Schneider e Rostirola (2015), o ensaio de constituição de um sistema nacional de avaliação e, posteriormente, com fins de *accountability*, sob forte influência estatal, foi ganhando espaço em meio ao amálgama de legislações nacionais pautadas, sobretudo, na melhoria da qualidade educativa. Nas últimas décadas, a temática da avaliação, mormente na sua dimensão externa (e, portanto, considerada como pilar da *accountability* por Afonso [2010]), tem assumido centralidade nos discursos oficiais, na literatura especializada, nos debates acadêmicos da área e nas políticas públicas, em face, principalmente, do papel que lhe foi atribuído na melhoria educacional. Dada à diversidade de modalidades e de acepções que lhe são imputadas para referir a sua dimensão externa, a temática da avaliação tem como característica a polissemia.

A dimensão referida pode abranger municípios, estados ou mesmo a nação como um todo (FREITAS *et al.*, 2014). Por conta de sua especificidade, ela está sob a responsabilidade dos governos ou de instituições por ele designadas ou, quando extrapola a fronteira dos países, como ocorre com o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), fica geralmente ao encargo de Organismos Internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Partindo de tais elementos, admitimos que a dimensão externa da avaliação incita um leque de designações. Todas elas focalizam, mesmo que implicitamente, os sistemas educacionais – quer as denominemos de avaliações externas (GATTI, 2007; FERNANDES, 2007; OLIVEIRA, 2011), em larga escala (VIANNA, 2005; WITTMAN, 2008; BECKER, 2010; PEREIRA, 2012; TERRASÊCA, 2016), de sistemas (DIAS SOBRINHO, 2003; GONÇALVES; LARCHERT, 2012), de rede (BRASIL, 2010) e/ou estandardizadas (FONTANIVE, 1997; AFONSO, 2009; CASASSUS, 2009; ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2012; LIRA, 2013).

Como exposto, a diversidade de designações e de formatos que a avaliação assume em diferentes países e contextos se deve, em boa medida, à complexidade de elementos agregados às dimensões internas e externas da avaliação. A diversidade rapidamente retratada permite evidenciar que o tema da avaliação educacional possui um caráter multifacetado e plural, decorrente das suas múltiplas determinações e dos fatores que lhe oferecem sustentação. Dentre as designações e os formatos, destacamos a avaliação estandardizada, praticada tanto em âmbito internacional como também nacional, regional e local. Trata-se de uma avaliação em larga escala, externa à escola, mas que vem asseverando ainda mais as consequências nefastas das políticas neoliberais no âmbito educacional, com fins de *accountability*.

O desenvolvimento de novas teorias e práticas de medidas educacionais tem impulsionado os sistemas de avaliação tradicionalmente empregados, nos últimos dez anos, em diferentes países. Em vista das mudanças operadas, os sistemas de avaliação externa teriam passado a ser aplicados a uma grande quantidade de estudantes ou, até mesmo, a uma amostra representativa da população, tendo sido adotados, preponderantemente, na identificação de um conjunto de vetores capazes de, segundo Fontanive (1997), monitorar e comparar a qualidade nos mais diversos sistemas de ensino.

É comum, por isso, que essa modalidade utilize outros mecanismos, além de testes de medidas, tais como questionários ou entrevistas à comunidade educacional, como ocorre na Holanda, por exemplo, onde são efetuadas consultas às autoridades educacionais, aos professores e aos pais de alunos, e gerados relatórios sobre a situação educacional dos sistemas locais de ensino (FONTANIVE, 1997).

Em suma, a avaliação, em essência a avaliação em larga escala, vem sendo utilizada como condição *sine qua non* para que a *accountability* democrática se efetive, haja vista seu papel como fornecedora de um diagnóstico do sistema, o qual, posteriormente, possa prestar contas (segundo pilar proposto por Afonso [2009, 2010]) à sociedade e responsabilizar (terceiro pilar proposto por Afonso [2009, 2010]) os envolvidos, utilizando-se, para isso, de políticas educacionais que objetivem melhorar a qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, La Rioja, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-167.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. (org.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 523-540.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, La Rioja, n. 9, p. 71-78, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. A Língua Portuguesa como objeto de avaliações em larga escala: interpretações da mídia. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 153-171, dez. 2012.

FERNANDES, Domingos. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FONTANIVE, Nilma Santos. Relações entre parâmetros curriculares e “standars”. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación**, n. 7. Santiago, Chile: UNESCO, 1997. Disponível em: https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/relacoes_parametros_curriculares_estandares_fontanive.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional Caminhando na Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressosantigos/simposio2007/51.pdf. Acesso em: 11 maio 2017.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. **Avaliações da aprendizagem**. Ilhéus: EDTUS, UESC, 2012.

GURZA LAVALLE, Adrián; ISUNZA VERA, Ernesto. Precisiones conceptuales para el debate contemporáneo sobre la innovación democrática: participación, controles sociales y representación. In: ISUNZA VERA, Ernesto; GURZA LAVALLE, Adrián. (Coord.). **La innovación democrática em América Latina**: tramas y nudos de la representación, la participación y el control social. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social, Universidad Veracruzana, 2010. p. 17-80.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. A cultura do desempenho na educação: uma análise do modelo americano. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaRochadeBritoLira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

OLIVEIRA, Amanda Melissa Bariano de. Ação Educacional Jesuítica no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. III, n. 9, 2011. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST6/005%20-%20AMANDA%20MELISSA%20BARIANO%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PEREIRA, Andréia da Silva. **Avaliações de leitura em larga escala**: (im) possibilidades de afetamento e experiência de leitura. 2012. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE [online]**, v. 31, n. 3, p. 493-510 set./dez. 2015.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, Avaliação externa. Afinal para que serve a avaliação das Escolas? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio/ago. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 41-76, jan./jul. 2005.

WITTMANN, Maria José de Moraes. Avaliação da Educação Básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60. Acesso em: 22 fev.2017.

LEITURA COMPLEMENTAR

CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert W. **Accountability educacional:** posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago: CIDE; PREAL, 2006.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amauri. Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. (org.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2015. p. 414-420.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

COMO CITAR:

PELUCHEN, Vanessa Rosana. Accountability e avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 29-36.

ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Efraín Ticona Aguilar

Uma das funções centrais das instituições de Educação Superior é a produção de conhecimento aplicáveis à realidade social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Elas desempenham importantes papéis para o desenvolvimento humano - global, regional e local -, sustentável na sociedade contemporânea, exercendo tanto uma função social quanto política. Ademais, elas devem ser capazes de retribuir o investimento que recebem da comunidade, desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão compatíveis com as reais demandas da população.

A qualidade da Educação Superior é orientada por políticas educacionais definidas por organismos internacionais e nacionais, para o desenvolvimento das ações educativas de ensino, pesquisa e/ou extensão. Garantir a qualidade e prestar contas à sociedade, segundo Dias Sobrinho (2012), não é uma tarefa fácil, pois precisa existir um compartilhamento de objetivos, de metas e de recursos estruturais entre as políticas governamentais propostas e as definidas institucionalmente.

Dentre as políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento das instituições de Educação Superior, destacam-se as políticas de avaliação e de acreditação. Embora avaliação e acreditação sejam conceitos diferentes, eles são intimamente relacionados, ao mesmo tempo que podem ser interdependentes. A avaliação “[...] refere-se a processos participativos de análise, estudo e discussão sobre o mérito e valor de sistemas, instituições e programas, com objetivos de melhoria” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 286). A acreditação, embora tenha vários usos e interpretações diversas, uma vez que existem creditações de instituições, de programas, de estudos, com processos amplos e outros mais específicos, tem por objetivo verificar se

os indicadores de qualidade estabelecidos foram cumpridos ou não. Para Barreyro (2018, p. 8), “[...] a função da acreditação é constatar e verificar se a instituição ou curso cumpre ou não com os parâmetros de qualidade previamente definidos”.

A acreditação em educação é a certificação pública da qualidade de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos legais, pode ser entendida como a produção de um documento oficial, o qual é, de fé pública, certificador da

[...] qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficial e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional. (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 13).

A acreditação é, portanto, vista como controle legal-burocrático da garantia – da fé pública – de qualidade, atualmente utilizada por diversos países para aferir a qualidade das instituições de Educação Superior (SANYAL; MARTIN, 2007).

No entanto, a avaliação e a acreditação fazem parte de um mesmo fenômeno: regulação e autorregulação. Para Dias Sobrinho (2007), o processo regulatório é “[...] o conjunto de processos e atos que consistem em autorização de operação, reconhecimento e acreditação de programas das instituições” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 288). Nessa acepção, a acreditação assegura um nível específico de qualidade conforme expressa a missão, os objetivos do programa ou programas da instituição em seu conjunto, o qual pode se traduzir na concessão de um reconhecimento ou não por um período limitado (SANYAL; MARTIN, 2007).

A expressão “avaliação do Ensino Superior”, mencionada por Dias Sobrinho (2007), em outros países, corresponde à avaliação para a melhoria e a acreditação para garantir e certificar a qualidade das instituições. Dias Sobrinho e Dias (2006) referem que os processos de avaliação e de acreditação podem ser totalmente independentes; assim, a função diagnóstica da avaliação baseada em alguns problemas pode embasar estratégias para seu melhoramento. Outra função da avaliação com a certificação pode ser ligada ao processo de acreditação, porque gera diagnóstico para

estabelecer como se desenvolve a instituição no alcance de sua missão, de seus objetivos e de suas metas.

Os estudos de Barreyro (2018) sobre a avaliação da Educação Superior, em escala global, apontam que:

Os processos de acreditação/avaliação para garantia de qualidade na educação superior começaram a se desenvolver nos anos de 1980, na Europa, com a criação de sistemas nacionais de avaliações externas e agências em diversos países europeus (França, Holanda, Dinamarca), inspirados nos modelos de acreditação que haviam sido desenvolvidos pelas instituições de educação superior nos Estados Unidos como uma forma de auto-regulação. (BARREYRO, 2018, p. 8).

Dias Sobrinho (2007) menciona que, a partir de 1990, os países da América Latina criaram seus organismos de acreditação com práticas de avaliação, seguindo a tradição mais antiga nos Estados Unidos do Conselho para Acreditação do Ensino Superior (CHEA), há 100 anos atuando em processos de acreditação da Educação Superior americana (POLIDORI; CARVALHO, 2016).

No Brasil, o processo de acreditação iniciou com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da década de 1960, quando consolida seu sistema de avaliação e de acreditação da Pós-Graduação. Já o sistema de Graduação brasileiro exigiu um complexo sistema regulatório encarregado de vários órgãos do Ministério da Educação (MEC): o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dias Sobrinho (2007) faz um breve relato dos modelos de avaliação estabelecidos entre 1993 e 2003 no Brasil, sendo o primeiro o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), um programa autônomo e voluntário que enfatizava a avaliação interna e externa para fins de melhoria sem considerar os processos de regulação.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, a acreditação estatal foi estabelecida, permanecendo o termo "avaliação". Assim, seus instrumentos obrigatórios e propostos pelo

MEC foram o Exame Nacional de Cursos (Provão) - uma prova nacional aplicada aos alunos do último ano da Graduação - e a Análise das Condições de Ensino, que consistiu em verificar as condições para a oferta de serviços educacionais feitos por meio de comissões externas nomeadas pelo MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe como novo recurso para a regulação da Educação Superior, a acreditação de instituições e cursos; e a Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação, o qual, dentre suas disposições, previu a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e dos cursos superiores, sobressaindo o propósito da realização anual de exames nacionais, com base em conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso (BRASIL, 2009).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entrou em vigor o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), desenvolvido pelo MEC, por meio INEP, sistema que articula processos de avaliação, internos e externos, considerados obrigatórios e como ação regulatória.

Desde então, as instituições de Educação Superior brasileiras seguem as diretrizes gerais do Sinaes, quanto aos processos de avaliação, de regulação e de supervisão específicos para cada tipo de instituição, com base, assim, em suas próprias identidades, missões e objetivos institucionais. Como afirma Dias Sobrinho (2007, p. 288), o Sinaes “[...] pode ser entendido como um processo articulado de avaliação e acreditação, coordenado e supervisionado por diferentes órgãos do governo” e, em sua essência, “[...] permite que a avaliação no sistema de ensino superior do Brasil atue de maneira que a instituição avaliada dialogue e participa do mecanismo de avaliação” (POLIDORI; DE CARVALHO, 2016, p. 828).

Atualmente, o Sinaes está estruturado em três pilares: autoavaliação e avaliação externa, caracterizadas como avaliação institucional ou avaliação de IES; avaliação de cursos de Graduação e avaliação de alunos, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); e processos avaliativos, que são subsidiários dos processos de regulação e de supervisão do Ensino Superior brasileiro (POLIDORI; DE CARVALHO, 2016).

No entanto, os processos de acreditação podem ocorrer de forma diferenciada nos países, ainda que o objetivo final seja a certificação da qualidade da instituição ou do curso avaliado; além disso, eles podem ser voluntários em alguns e obrigatórios em outros. Na maioria dos países, os organismos de acreditação são governamentais, mas, em alguns, há organismos privados que são acreditados pelo Estado.

No Brasil, acreditação é realizada pela Conaes, órgão coordenador e supervisor do Sinaes. Nos processos de acreditação, são avaliados: a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as políticas para o ensino, a pesquisa, a extensão e as respectivas normas e os procedimentos da própria instituição, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, os títulos acadêmicos, currículos ou outros critérios definidos pelos órgãos competentes.

Ao final do processo de avaliação/acreditação, os avaliadores fazem um relatório técnico com sugestões baseadas nas visitas *in loco* e nos documentos institucionais, o qual é enviado aos órgãos competentes para emissão ou não do certificado de acreditação da instituição. No caso brasileiro, “[...] após a aceitação formal dos relatórios pela Conaes, eles são encaminhados às instâncias do Ministério da Educação, conforme o caso, e às instituições concernidas” (BRASIL, 2009, p. 118).

Diante do exposto, percebe-se a complexidade de processos de acreditação e, ao mesmo tempo, sua forte relação com os processos de avaliação da Educação Superior. Dias Sobrinho e Dias (2006) explicam que uma das utilidades da acreditação, no âmbito da comunidade universitária, é a identificação das boas práticas institucionais as quais podem ser socializadas e, até mesmo, replicadas em outros contextos educacionais.

Outra possível utilidade da acreditação no plano mundial é o controle dos Estados, em correspondência às demandas de convalidação internacional dos títulos acadêmicos, da compatibilidade das competências profissionais, das necessidades de integração regional e de cooperação bilateral para efeito de aumento da competitividade nas esferas multilaterais. Dias Sobrinho e Dias (2006) apontam, ainda, que a acreditação pode fornecer indicadores mais universais, mais visíveis e passíveis de comparação, o que ressalta o compromisso público com a qualidade ofertada pela instituição

educativa, a qual tem funções e responsabilidades sociais. Por isso, precisa ser avaliada com base em princípios, critérios e indicadores públicos.

Dias Sobrinho (2007) ressalta que acreditação e avaliação são processos de comunicação e de construção de relacionamentos que devem facilitar a conquista da qualidade e o reconhecimento da sociedade, entendendo-se que a qualidade é uma construção social. Dessa forma, a avaliação e a acreditação “[...] deveriam constituir um todo sinérgico fundamentalmente comprometido com os valores educativos democráticos e públicos” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 18).

Na concepção assentada em valores democráticos e críticos, a acreditação pode ser encaminhada em uma perspectiva de avaliação formativa. Desse modo, os processos de acreditação e de avaliação têm de combinar aspectos qualitativos e quantitativos, formativos e somativos, adequados e pertinentes à relevância das instituições de Educação Superior, da ciência e da tecnologia, das demandas sociais e da tão almejada qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1995]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 4 maio 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Da concepção à regulamentação**. Comissão Especial de Avaliação (CEA). 5. ed. rev. e ampl. Brasília: SINAES, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Acreditación de la educación superior en américa latina y el caribe. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **La educación superior en el mundo: 2007 – Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?**. Barcelona: Mundi Press, 2007. p. 282-295.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012.

DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da Educação Superior e C&T: políticas e ideologia. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 11, n. 4, p. 9-25, dez. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini; CARVALHO, Nathan Ono de. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov. 2016.

SANYAL, Bikas; MARTIN, Michaela. Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **La educación superior en el mundo: 2007 – Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?**. Barcelona: Mundi Press, 2007. p. 3-17.

LEITURA COMPLEMENTAR

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia as políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Novas regulações na educação superior: do Estado Avaliador à acreditação em escala global. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 837-852, set./dez. 2019.

BARREYRO, Gladys Beatriz; HIZUME, Gabriela de Camargo. Agências de avaliação e acreditação. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 67-79.

RAURET, Gemma i Dalmau. La acreditación en Europa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 18, n. 1, p. 131-147, 2004.

COMO CITAR:

TICONA AGUILAR, Efrain. Acreditação e avaliação na educação superior brasileira. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 37-44.

AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Andreliza Cristina de Souza

A avaliação da aprendizagem tem recebido, atualmente, um novo significado e vem sendo reconhecida como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. Historicamente, a avaliação da aprendizagem foi resumida a um caráter somativo ao final de um período, por diversos fatores como: recursos, relação docente-discente, carga de trabalho, falta de tempo para o processo de avaliação, exigências institucionais etc. (PEREIRA, 2016). No entanto, muitas pesquisas vêm destacando a avaliação centrada nas alunas e nos alunos, como elemento fundante para a qualidade das aprendizagens.

Muitos teóricos, como Pereira (2016), Villas Boas e Soares (2016), Campanale *et al.* (2012), Luckesi (2011), Flores (2010), Villas Boas (2006), Bonniol e Vial (2001) e Zimmerman (2000), vêm refletindo sobre a avaliação como processo complexo, que reúne questões e perspectivas afetas ao ambiente micro (salas de aula) e macro (sistemas de ensino), e que possibilita uma forma ativa para a construção dos conhecimentos.

Entre as formas de pensar o processo avaliativo, a autoavaliação da aprendizagem vem ganhando destaque, especialmente na Europa. Dentre seus princípios, destaca-se que, ao mesmo tempo que esta verifica a qualidade das aprendizagens, possibilita uma reflexão ativa e a própria (re) construção do conhecimento e permite a correção de lacunas no momento que elas são identificadas.

Esse procedimento formativo atribui papel central para convidar alunas e alunos a participar de sua própria aprendizagem de forma ativa e consciente. Entretanto, ao iniciar esse diálogo, é fundamental considerar o caráter subjetivo da avaliação, pois quem avalia imprime seus valores, suas concepções e suas posturas no ato avaliativo. A avaliação não é neutra e, ao refletir-se sobre métodos de avaliação, é importante levar em conta

que a educação é influenciada por diferentes fatores externos e internos. Então, para pensar-se a autoavaliação, é necessário refletir sobre questões de ordem macro e micro, pois todos os níveis interferem no ensino e na aprendizagem e podem contribuir ou prejudicar uma formação ativa, consciente e crítica.

Em contrapartida, pesquisadoras e pesquisadores da avaliação apontam que a autoavaliação da aprendizagem é um convite ao diálogo, tem seu sentido emancipatório evidenciado, porque as alunas e os alunos têm a oportunidade de refletir e registrar suas percepções sobre si e sobre suas construções (PEREIRA, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016; CAMPANALE *et al.*, 2012; LUCKESI, 2011; FLORES, 2010; VILLAS BOAS, 2006; BONNIOL; VIAL, 2001; ZIMMERMAN, 2000).

A autoavaliação é uma prática formativa que perpassa os processos de ensino e de aprendizagem. Busca o desenvolvimento da autonomia discente e possibilita a observação de quais conhecimentos foram adquiridos frente àquelas propostas, bem como incita a reflexão sobre os caminhos e as construções individuais e coletivas. Está relacionada ao desenvolvimento dos complexos processos de pensamento, uma vez que às alunas e aos alunos é atribuído um papel ativo na aprendizagem, procurando desenvolver a consciência das aprendizagens que as/os estudantes efetivamente desenvolveram e as que ainda devem desenvolver (LUCKESI, 2011).

Trata-se de um processo interno que possibilita a autorregulação (ZIMMERMAN, 2000; CAMPANALE *et al.*, 2012) e se refere a um procedimento em que o indivíduo conduz sua própria aprendizagem. Segundo Bonniol e Vial (2001), uma pessoa não pode regular as construções cognitivas de outra pessoa, mas participa da regulação em uma posição horizontalizada, visando melhorar as aprendizagens. Nesse contexto, as professoras e os professores têm o papel de mediação.

No entanto, para que isso seja possível, é fundamental que os processos autoavaliativos sejam conduzidos em uma perspectiva dialógica e interativa (BONNIOL; VIAL, 2001), que não atribui êxito ou fracasso, mas indica caminhos em uma perspectiva de autocrítica e de reflexão sobre a própria aprendizagem (CAMPANALE *et al.*, 2012). Nesse sentido, a autoavaliação tem por objetivo oportunizar às alunas e aos alunos compreender as fragilidades, identificar os sucessos e gerenciar as ações para aperfeiçoar

seu desenvolvimento, concentrando-se no processo de aprendizagem como um todo. Nesse processo de autoavaliação, destaca-se a importância da coavaliação. Este não é um caminho obrigatório, mas auxilia docentes e discentes como um espaço de interação e de organização compartilhada.

Na coavaliação, há negociação: autoavaliação discente e avaliação docente, gerando uma compreensão bilateral do processo. Muitas vezes, esse tipo de avaliação pode servir como um estágio inicial no processo de construção das competências autoavaliativas. A coavaliação é entendida como um processo para o desenvolvimento da autonomia, especialmente no contexto educacional atual, uma vez que a regulação da educação se dá por índices numéricos, o que estimula a competição. Assim, essa forma de avaliar pode ser um passo para “aprender” a autoavaliação.

Fernandes (2006) afirma que a avaliação formativa, incluída a autoavaliação, não é a panaceia dos males educacionais; contudo, processos avaliativos mais democráticos podem contribuir para a redução do insucesso escolar, pois, quando as alunas e os alunos são sujeitos no processo de aprendizagem, há o sentimento de pertencimento.

Para que a avaliação possa ser utilizada como ferramenta para a aprendizagem, é importante que as professoras e os professores se reconheçam como propiciadores de momentos significativos. Garcia (2009) explica que a autoavaliação pode levar alunas e alunos a utilizar diferentes formas para tomar notas durante as aulas e estudar para as avaliações nas diversas disciplinas.

Pereira (2016) atenta ao fato de que cada ato de avaliação dá uma mensagem para alunas e alunos sobre aquilo que deveriam aprender, por isso uma avaliação centrada nas e nos estudantes têm seus pressupostos no respeito às diferenças, busca promover a reflexão, o reconhecimento e a valorização das diferentes experiências, conhecimentos, necessidades e interesses envolvidos, e oportuniza o pensamento crítico (PEREIRA, 2016).

Entender a autoavaliação como uma pedra angular no processo educacional implica sua integração e seu alinhamento com o processo de ensino e de aprendizagem como fator imperativo. Pereira (2016) destaca que os procedimentos de avaliação interferem nos resultados, pois podem aumentar ou inibir a motivação estudantil. Afirma ainda que, para que haja uma mudança na aprendizagem, é necessário que sejam mudados

os métodos. Por isso, professoras e professores devem evitar o uso de um único método para avaliar, usar tarefas formativas considerando todo o processo de aprendizagem, promover o ajuste das estratégias de ensino quando necessário, oferecer momentos ativos de *feedback* do processo de avaliação das aprendizagens.

Nesse contexto, a autoavaliação não visa unicamente à atribuição de notas, mas possui um sentido emancipatório de possibilitar a reflexão contínua sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções e buscar o conhecimento. Isso evidencia os princípios da avaliação formativa, que visa compreender a avaliação como elemento fundante da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPANALE, Françoise *et al.* Dispositivos de autoavaliação socializada em formação. In: PAQUAY, Lèopold; VANNIEUWENHOVEN, Catherine; WOUTERS, Pascale. (org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 198-211.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Diana Alexandra Ribeiro. **Assessment in Higher Education and quality of learning**: perceptions, practices and implications. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jul. 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 13-39.

LEITURA COMPLEMENTAR

DOCHY, Filip; MCDOWELL, Liz. Assessment as a tool for learning. **Studies in Educational Evaluation** [online], v. 23, n. 4, p. 279- 298, dez. 1997.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 53-68, maio/ago. 2002.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: por quê, o que e como?** Lisboa: Ministério de Educação, Departamento do Ensino Básico, 2002.

COMO CITAR:

SOUZA, Andreliza Cristina de. Autoavaliação da aprendizagem. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 45-49.

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Clícia Bühner Martins

A autoavaliação institucional, também denominada por avaliação interna de escolas, ou de instituições de Ensino Superior, fundamenta-se na participação dos seus membros na formulação de um juízo sobre o valor de sua qualidade como instituição. É um processo por meio do qual a escola/universidade tem a possibilidade de fazer vir à tona as questões, os problemas, os êxitos, os resultados, as necessidades voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem, ao currículo, à organização e à gestão, à política interna, aos docentes, à comunidade, entre outros.

No contexto do paradigma crítico de avaliação, na perspectiva defendida por Estrela e Rodrigues (1995), são os próprios profissionais da instituição, que organizados em grupos, farão a gestão do processo de autoavaliação. Os objetivos e as ações a serem desenvolvidas são estabelecidos a partir de um processo de diálogo e de negociação entre os pares, de modo a fortalecer a auto-organização interna e a formulação de metas, tendo em vista a transformação da realidade institucional (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016). É importante que esses acordos sejam estabelecidos com muita transparência e que a atribuição de responsabilidades seja fruto de processos responsáveis de negociação. “A metodologia envolve a discussão e a reflexão sobre o quê e o porquê fazer, como agir e como acompanhar os resultados da ação, em um processo ativo e dialógico no qual pactos de qualidade são firmados” (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016).

Há de ressaltar-se que a avaliação é dialógica quando

[...] toma a discussão de perspectivas divergentes como elemento central, assim como a ação e a intervenção também se dão no plano do confronto de posições, interesses e projetos,

cujo resultado deriva dos equilíbrios e compromissos conseguidos em cada momento. (RODRIGUES; MOREIRA, 2014, p. 196).

Todo esse trabalho envolve um processo de aprendizagem política por parte dos participantes, sejam eles gestores, coordenadores de curso, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, egressos e suas famílias.

Diferentemente dos processos de avaliação externa que tendem a priorizar o resultado a partir de produtos mensuráveis, a autoavaliação institucional, fundamentada em uma perspectiva crítica, investe no caráter democrático do processo de produção da qualidade, com base na negociação e na participação dos atores em todos os momentos da avaliação.

Cabe destacar que é a escola/universidade que decide quando e como realizar a autoavaliação, bem como os âmbitos e as áreas prioritárias de estudo. Nenhum sujeito ou grupo, interno ou externo à instituição, tem o poder de decidir pela coletividade (RASCO, 2000). “Em relação à equidade, a equipe de avaliação deverá tratar com justiça todos os participantes do processo, isto é, assegurar que a avaliação não se converta em uma ameaça a particulares ou grupos” (MARTINS, 2016, p. 29). A autoavaliação configura-se em um processo de conhecimento de uma realidade na medida em que pressupõe um compromisso coletivo e individual para indagar as causas e os motivos que geram as situações evidenciadas (RASCO, 2000).

É importante salientar que as instituições educacionais serão favorecidas por um processo de avaliação institucional que preveja a cooperação entre a avaliação externa e a autoavaliação. Essa prática pode minimizar as limitações que cada uma delas apresenta e reforçar as suas potencialidades. No entanto, é uma tarefa desafiadora pela necessidade que se impõe de encontrar consensos na interpretação dos resultados, para que estes atribuam um sentido coletivo às ações que se dão no interior das escolas/universidades (ALVES; TEIXEIRA, 2009).

Guerra (2003) considera que o processo de avaliação externa deve completar-se com o processo de autoavaliação institucional. É o que o autor denomina de “co-avaliação”, quer dizer, a combinação do processo de avaliação externa e autoavaliação. De acordo com Bolívar (2016), a avaliação externa necessita estar fundamentada na autoavaliação, a fim

de atribuir significado a seus processos. A avaliação institucional trata de conjugar ambas as perspectivas e uni-las a partir de um objetivo comum que é a gestão da qualidade educativa com base em uma visão globalizadora e integradora da instituição.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional constitui definitivamente um espaço inter-relacional novo, no qual se produz a fusão de ambas as percepções que se traduzem em um valor adicional importante em termos de compreensão da realidade da instituição avaliada e, também, na medida em que favorece os processos de desenvolvimento institucional (BOLÍVAR, 2016). A autoavaliação pode possibilitar a melhoria da escola/universidade ao propiciar uma disponibilidade permanente de informação, passível de ser utilizada para regular as suas ações e facilitar o percurso que a instituição tem de percorrer para alcançar as suas aprendizagens. É importante ressaltar que esta tem de garantir o cumprimento de suas finalidades fundamentais, pois, a partir disso, faz escolhas, constrói suas formas e seus conteúdos próprios que precisam ser respeitados. Essas escolhas constituem o Projeto Político Pedagógico (PPP) que confere identidade à instituição. A autoavaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma referência, o PPP, que orienta em relação ao horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido (MARTINS, 2016).

No que diz respeito à operacionalização da autoavaliação, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) propõem seis grandes áreas com o propósito de possibilitar uma visão mais detalhada das instituições educacionais, desde que se atenda aos interesses e às singularidades de cada contexto institucional: a) contexto interno; b) contexto externo; c) organização e gestão; d) ensino e aprendizagem; e) cultura; f) resultados.

O **contexto interno** diz respeito à história da instituição, seus recursos, sua estrutura curricular, seus professores e seus alunos. O **contexto externo** refere-se às características socioeconômicas e socioculturais do meio, às expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade e à pressão para a qualidade. A **organização e a gestão** dizem respeito à política educativa da instituição, órgãos de administração e de gestão, forma de liderança, estratégias de publicização e de admissão dos alunos, desenvolvimento profissional, participação estudantil/comunitária, parcerias e apoios.

O **ensino e a aprendizagem** tratam da gestão curricular, da relação pedagógica, da mobilização pedagógica dos recursos, das práticas de avaliação da aprendizagem, da participação e da responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem. A **cultura da instituição** refere-se à sua identidade, como, por exemplo: ênfase no ensino e na aprendizagem, participação nos processos de tomada de decisão, motivação dos professores, trabalho em equipe, compromisso com a qualidade de ensino, rigor e exigência, disciplina e segurança, relação com a comunidade, participação estudantil. E os **resultados educacionais** concernem à qualidade do sucesso (classificações internas, provas standardizadas, outros resultados não acadêmicos), cumprimento da escolaridade.

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) ressaltam a importância de as escolas/universidades delinearem um plano de autoavaliação, o que significa definir os processos e as fases conforme os tempos e as circunstâncias de cada instituição, os quais devem estar articulados entre si, com a finalidade e com o objeto da avaliação. Dessa forma, os processos de autoavaliação compreendem três fases: 1 - construção das condições para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, o que requer a constituição de uma equipe que assumirá a realização da avaliação como uma tarefa que faz parte das suas atribuições, bem como o envolvimento de vários atores institucionais na avaliação da escola/universidade, integrando a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacentes à organização da instituição; 2 - elaboração de um plano inicial de autoavaliação, no qual se definam, principalmente, as áreas e as dimensões a serem avaliadas, isto é, o objeto de avaliação e as questões que se deseja investigar; 3 - elaboração do plano de desenvolvimento institucional, no qual se identifiquem as prioridades de ação da escola/universidade e se definam os planos de ação a serem implementados (BRANDALISE, 2010).

Cabe ressaltar que empreender a autoavaliação de escolas/universidades é condição necessária, porém não suficiente, para desencadear mudanças e o desenvolvimento institucional. É um processo de extrema complexidade que exige que as instituições se responsabilizem pela mudança organizacional de forma autônoma e não na responsabilidade baseada no poder.

REFERÊNCIAS

ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. **Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar**. Porto: Edições Asa, 2003.

ALVES, Maria Palmira Carlos; TEIXEIRA, Serafim Correia Teixeira. Avaliação interna e externa: soma necessária para uma escola de qualidade. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; ALVES, Maria Palmira Carlos. (org.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Editora Univille, 2009. p. 31-52.

BOLÍVAR, Antonio. Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação em avaliação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas**. Portugal: Edições Asa, 2003.

MARTINS, Clícia Bühner. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RASCO, José Felix Augusto. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-94.

RODRIGUES, Pedro; MOREIRA, João. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, José Augusto. (org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 181-211.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio/ago. 2016.

LEITURA COMPLEMENTAR

AGUILAR, Efrain Ticona. **Autoavaliação institucional da escola**: concepções e práticas dos gestores escolares. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BOLÍVAR, Antonio. Autoevaluación institucional: para la mejora interna. In: ZABALZA, Miguel Ángel. (org.). **Reforma educativa y organización escolar**. Santiago de Compostela: Tórculo, 1994. p. 915-944.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMO CITAR:

MARTINS, Clícia Bühner. Autoavaliação de escolas e de instituições de ensino superior. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 51-56.

AVALIAÇÃO CRITERIAL E AVALIAÇÃO NORMATIVA

Mary Ângela Teixeira Brandalise

As denominações de avaliação criterial e de avaliação normativa são de autoria de Robert Glaser, datadas de 1963. Desde então, seus conceitos vêm sendo estudados e aprimorados por pesquisadores para a utilização em diferentes domínios da avaliação educacional: da aprendizagem, das escolas, de cursos, de sistemas, de políticas e de programas.

A avaliação criterial e a avaliação normativa têm como base tipos de referencialização distintos no processo, porém eles não são mutuamente exclusivos. As vantagens e as desvantagens de cada uma delas dependem dos propósitos aos quais se destinam, e, por isso, em função deles, é que a avaliação se orienta em uma ou outra direção, ou em ambas.

A referência normativa da avaliação é o grupo, e, por meio da comparação com o desempenho médio do objeto avaliado – aluno, escola, curso, instituição –, chega-se ao resultado da avaliação. A comparação dos resultados pode ser realizada em uma série temporal, tendo como finalidade fundamental selecionar e classificar, posto que informa a posição (relativa) do avaliado em relação a um grupo, e a classificação é realizada por referência a padrões externos.

O princípio adotado na avaliação normativa é de que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, geralmente a média do grupo, representada geometricamente pela curva de Gauss, também denominada de “distribuição normal”. A avaliação normativa e os testes estandardizados são modalidades de avaliação que visam a analisar o alcance de objetivos traçados em diferentes níveis da estrutura educacional.

Os testes estandardizados buscam medir o conhecimento do avaliado ou os resultados de um processo educativo, por meio de testes padronizados

e comparáveis em diferentes níveis, conforme os objetivos previamente definidos. “A avaliação normativa parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação” (AFONSO, 2000, p. 34).

Os resultados quantitativos, obtidos por meio dessa modalidade de avaliação, possuem maior importância, ignorando e tornando irrelevantes demais aspectos contidos nas avaliações restantes, como, por exemplo, contextos, domínios e habilidades intrínsecos ao objeto avaliado. “A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns *produtos* visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados” (AFONSO, 2000, p. 34, grifo do autor), e os *rankings* nacionais de escolas assentam-se nos resultados dos alunos nessa perspectiva normativa de avaliação. Essa é a razão pela qual a avaliação normativa, aliada à ideologia de mercado ou quase mercado, tem forte relação nas atuais políticas educacionais.

A avaliação criterial é, geralmente, conceituada como antagônica à avaliação normativa e aparece como uma alternativa mais democrática de se conceber e de praticar a avaliação. A avaliação com referência a critérios, avaliação criterial, orienta-se por objetivos, metas ou padrões de determinado nível a atingir, com base em avaliações diagnósticas, comparando o desempenho alcançado com os resultados esperados. O padrão de referência ou de comparação é, portanto, um critério, e não uma norma. Por exemplo, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos – objetivos de ensino – sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Scriven (1991) fala de critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e, também, ele fala de norma como o desempenho comparativo dos indivíduos em um grupo, na realização da mesma tarefa.

A avaliação criterial é muito mais referida aos contextos do que a avaliação normativa e pode ser de dois tipos, que são complementares: critérios de *performance* e de competência. Os critérios de *performance* referem-se à avaliação de comportamentos observáveis, com carácter quantitativo e transversal e presta-se à avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Os critérios de competência referem-se às capacidades de aprendizagem,

[...] não se expressando, necessariamente, em comportamentos observáveis, possuindo um carácter longitudinal e

qualitativo e prestando-se à avaliação de objectivos gerais, de formas superiores de pensamento, de atitudes e valores. (ROSADO; SILVA, 199-?, p. 1).

Construída mediante testes e provas elaborados com base em diferentes técnicas e metodologias, a avaliação criterial é, portanto, a modalidade mais utilizada para avaliar a aquisição das habilidades mínimas exigidas à formação do estudante, para sua inserção social e no mundo do trabalho. Além disso, constitui-se em uma modalidade pedagógica, a qual permite maior controle do Estado sobre as instituições escolares e os sistemas educativos.

No entanto, as perspectivas de avaliação normativa e de avaliação criterial entrecruzam-se e podem ser complementares nas práticas avaliativas, embora difiram quanto às suas finalidades. Enquanto a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera a singularidade do objeto avaliado e possibilita a reorganização das condições e das necessidades para alcançar os níveis desejados.

Os modelos de avaliação normativa e criterial, de acordo com Afonso (2000), podem ser utilizados em quatro diferentes níveis sociológicos: microsociológico, mesosociológico, macrosociológico e megasociológico. Cada nível define um campo de atuação.

O nível micro ou nível pedagógico refere-se ao espaço da sala de aula, sendo as avaliações realizadas nesse ambiente na relação professor-aluno, de acordo com os objetivos traçados, podendo ser criterial ou normativa. O nível meso ou nível organizacional refere-se às escolas, às comunidades educativas e, com isso, possui seus objetivos definidos pela direção e pela gestão pedagógica desses estabelecimentos. Engloba todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo de ensino e de aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico, entre outros.

O nível macro ou nível nacional abrange os sistemas de ensino nacionais (federais, estaduais e municipais, no caso brasileiro). A avaliação é desenvolvida por organismos externos à instituição escolar e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. Já o nível mega ou nível internacional abrange sistemas educacionais de diferentes países, sendo a avaliação desenvolvida por organismos

internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e de diretrizes para os sistemas educacionais de países diversos, globalmente.

Partindo do pressuposto de que a avaliação normativa e/ou criterial pode ser utilizada em diferentes níveis do sistema educacional, é fundamental considerar o contexto no qual elas serão desenvolvidas e questionar-se sobre sua intencionalidade, ou seja, a serviço do que e de quem a avaliação é realizada, pois a avaliação é uma prática social, portanto política e cultural.

Duas intenções em relação às políticas de avaliação podem ser observadas: as que se relacionam com interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation*) e as que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*). A primeira intenção sustenta-se na avaliação somativa e normativa, ou em testes standardizados; a segunda, na avaliação formativa, criterial e diagnóstica (AFONSO, 2000).

No entanto, é preciso estar atento ao uso da avaliação referenciada a critérios, porque, se, por um lado, ela pode parecer ser a mais adequada para coleta de informações sobre o objeto avaliado – aluno, escola, curso, política, programa, sistemas –; por outro, se as informações forem, posteriormente, divulgadas para a opinião pública, “[...] nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim” (AFONSO, 2000, p. 36).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSADO, Antonio; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. [199-?]. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. London: Sage, 1991.

LEITURA COMPLEMENTAR

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRAZ, Maria José *et al.* Avaliação criterial/avaliação normativa. In: IIE. *Instituto Internacional de Educação. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

GLASER, Robert. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. **American Psychologist**, Washington DC, v. 18, n. 8, p. 519-521, 1963.

TRIOLA, Mário F. **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação criterial e avaliação normativa. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 57-61.

AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

Giane Correia Silva

Viridiana Alves de Lara Silva

Quando buscamos o significado da palavra “avaliação”, vários são os sentidos a ela atribuídos, entre eles: medir, quantificar, selecionar, certificar, investigar, verificar, averiguar, atribuir juízo de valor, compreender, formar, julgar, entender, entre outros. Ao tratarmos do domínio da avaliação da aprendizagem, esses sentidos podem ser encontrados em diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas no campo da avaliação educacional por diferentes pesquisadores, tais quais: Guba e Lincoln (2011), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Luckesi (2011, 2014), Fernandes (2009), Harlen (2012), Gardner (2012), Black (2009), Esteban (2003), Lopes e Silva (2012). Fundamentados na ampla produção teórica da avaliação do processo de aprendizagem, os autores apresentam uma discussão sobre a diferença entre as expressões: *avaliação da aprendizagem* e *avaliação para a aprendizagem*.

A *avaliação da aprendizagem* está vinculada a uma concepção somativa de avaliação com o propósito de descrever o desempenho do aluno, averiguando o que ele aprendeu ou não, e ocorre, geralmente, ao final de uma unidade de ensino (bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo). Essa concepção de *avaliação da aprendizagem* está centrada no professor, com o intuito de medir o nível de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, determinando seu sucesso ou fracasso, e tem a função de certificação da aprendizagem dos alunos.

A *avaliação para a aprendizagem* está vinculada a uma concepção formativa de avaliação porque acompanha o processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua. Nessa concepção, professores e alunos são agentes cooperativos que participam de forma ativa e intencional nos processos avaliativos. Ela privilegia a participação dos alunos e aumenta seu nível de autonomia (com orientação do professor), confiança e autoestima, por meio do diálogo, da reflexão e da compreensão de como aprendem.

Consequentemente, pode-se afirmar que a avaliação *para* a aprendizagem possibilita que se considere também a avaliação *como* aprendizagem, uma vez que esta valoriza o papel do aluno quando reflete sobre seus progressos, envolvendo-o em processos de autoavaliação e de heteroavaliação, porque ele se torna (co)responsável pela sua aprendizagem e, também, pela sua avaliação (LOPES; SILVA, 2012).

A avaliação *para* a aprendizagem e a avaliação *como* aprendizagem podem melhorar o rendimento escolar do aluno, desde que sejam integrantes dos processos de ensino e de aprendizagem, e fonte de *feedback*, portanto, com caráter formativo. Para Roldão e Ferro (2015, p. 590), o *feedback* precisa ser considerado como o

[...] foco da análise não só pela importância que representa como componente determinante da avaliação formativa, mas pelo destaque que assume como um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos. (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 590).

O *feedback* tem um papel relevante para a melhoria das aprendizagens, sendo um conceito central na concepção formativa de avaliação, contribuindo para a integração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação (FERNANDES, 2009) ao fornecer informações sobre a aprendizagem atual de seus alunos, o que lhe permite pensar e planejar suas próximas ações.

Fornecido aos alunos, o *feedback* deve informá-los sobre seu desenvolvimento, de modo claro e descritivo (oral e/ou escrito), com o intuito de prever avanços na aprendizagem. Dessa forma, “[...] deve incluir orientações sobre como o aluno pode fazer as melhorias necessárias” (LOPES; SILVA, 2012, p. 30), aumentando a possibilidade de seu próprio sucesso. É importante ressaltar que o *feedback* fornecido para alunos com dificuldades de aprendizagem precisa trabalhar, antes de tudo, com os sentimentos de insucesso, ajudando a planejar ações que o levem à melhoria do seu desempenho, à superação e ao sucesso pessoal.

Do ponto de vista de Luckesi (2011, p. 64), “[...] o ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções”, uma vez que, ao analisar os dados obtidos, por meio de observações, tarefas cotidianas, trabalhos individuais/grupos, testes, registros, entre outras atividades avaliativas, pode-se realizar diagnósticos contínuos do desenvolvimento dos alunos,

os quais permitem a tomada de decisão sobre que ações desenvolver para proporcionar a melhoria da aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação para a aprendizagem não possui uma finalidade em si mesma, não pode ser vista de forma isolada do processo educativo, pois é um componente essencial do ato pedagógico (LUCKESI, 2011). Ela tem como função a melhoria dos processos de aprendizagem, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, por isso “[...] é necessário que a avaliação reflita as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e mais significativas a serem desenvolvidas pelos alunos” (FERNANDES, 2009).

Nessa perspectiva, o professor deve garantir aos seus alunos oportunidades de perceber seu desenvolvimento e suas potencialidades, de modo que: a) partilhe objetivos e metas com seus alunos, ajudando-o a compreendê-los e alcançá-los; b) forneça *feedback* para que o aluno tenha a oportunidade de refletir e melhorar seu desempenho; c) permita que os alunos desenvolvam o processo de autoavaliação; e d) estimule a motivação e a autoestima (LOPES; SILVA, 2012).

Diante das concepções apresentadas, avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para a* aprendizagem, percebe-se que o que define a concepção de avaliação não são os instrumentos utilizados, mas a maneira como os resultados obtidos são analisados e utilizados nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Segundo (FERNANDES, 2019, p. 140), “[...] isso exige o desenvolvimento de um complexo conjunto de relações entre avaliação, as aprendizagens e o ensino que contribui para que todos alunos possam aprender”.

Também destacamos, neste texto, conceitos relevantes para o domínio da avaliação da/para a aprendizagem: a) a autoavaliação; b) os instrumentos de avaliação; e c) os critérios de avaliação. A **autoavaliação** pode ser realizada por todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (professor-aluno). A autoavaliação do aluno permite que ele tenha a consciência e avalie “[...] sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos” (LOPES; SILVA, 2012, p. 10). Dessa forma, pode-se pensar no processo, refletindo sobre as dificuldades, os avanços e as possibilidades, levando o aluno a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia. É importante ressaltar que, nesse processo, o aluno precisa

ser informado quanto às expectativas do professor e os objetivos de aprendizagens que devem ser alcançados.

Quanto à autoavaliação do professor, a relevância está vinculada à reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a partir dos processos de ensino que foram realizados em sala de aula, e as possibilidades do (re)pensar sobre o seu trabalho e (re)organizar sua prática docente, para atender às necessidades dos alunos, em prol de uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Os **instrumentos de avaliação** são planejados para subsidiar a análise do professor acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; assim, “[...] são os recursos metodológicos por meio dos quais o ato de avaliar opera em todos os seus passos” (LUCKESI, 2014, p. 72). São vários os instrumentos de avaliação da/para a aprendizagem: registro das atividades cotidianas, trabalhos individuais e coletivos, provas, testes, portfólios, observação, entre outros. Os resultados da aplicação de qualquer instrumento de avaliação não são definitivos, pois o aluno pode demonstrar não ter se apropriado de um conhecimento em um determinado momento, mas poderá fazê-lo em outro, por isso a questão do tempo de aprendizagem de cada estudante precisa ser levada em consideração.

É importante ressaltar que a utilização de diferentes instrumentos de avaliação já propicia uma vivência diferente da avaliação tradicional, que privilegia a utilização de testes e de provas. Os instrumentos de avaliação precisam ser bem elaborados em consonância aos objetivos de aprendizagem que se pretende que os alunos alcancem, mas é preciso tomar cuidado para não os utilizar apenas para atribuir-lhes notas, na perspectiva de aprovação e de reprovação.

Fernandes e Freitas (2007) corroboram ao afirmar que os instrumentos de avaliação não têm a função de medição do desempenho, mas têm como finalidade acompanhar a aprendizagem. Os instrumentos de avaliação precisam ser selecionados com base em alguns critérios, por exemplo: a) adequação do que se deseja avaliar; b) possibilidade de adaptação; c) articulação do que está sendo avaliado com o que foi ensinado; d) fundamentação teórica; e) potencial de desenvolvimento e tomada de decisão (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Já os **critérios de avaliação** designam regras, parâmetros daquilo que se está avaliando; eles servem como base e referência para a interpretação e a análise dos resultados obtidos, independentemente do instrumento escolhido. Desse modo, é fundamental que esteja muito claro o que se pretende verificar ao avaliar o desenvolvimento do aluno. Os critérios de avaliação podem ser pensados tanto na dimensão quantitativa, quanto na qualitativa, tendo claro o que deve ser feito e o que não deve, permanecendo por algum período de tempo para assegurar confiança no aluno, e, em caso de mudança, o aluno precisa ser comunicado de forma clara e com antecedência (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Fernandes (2019) afirma que é muito importante discutir as questões sobre avaliação, para que se possa compreender as concepções, bem como de que maneira ela pode contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, superando a velha concepção de uma avaliação positivista alicerçada em um produto de medida. Portanto, a avaliação *para* a aprendizagem, de caráter formativo, tem como propósito investigar, acompanhar e apoiar o desenvolvimento do aluno para que sua aprendizagem seja significativa. A avaliação *da* aprendizagem, de caráter somativo, tem como propósito certificar as aprendizagens, ao final de determinado período do processo educacional.

Pesquisas mais recentes sobre as relações entre avaliação formativa e somativa apontam que a avaliação somativa pode ser muito útil quando feita durante o desenvolvimento de qualquer processo, independentemente do contexto, pois ela pode ser realizada com fins formativos. Essa é uma concepção mais abrangente de avaliação somativa, que vem ganhando relevância na literatura (HARLEN, 2012). Defendemos, então, que, nos extremos, são as concepções e as práticas docentes que mais tipificam a avaliação *da/para* a aprendizagem, em outras palavras, como a avaliação de caráter somativo/formativo é utilizada e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhor o ensino? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009.

DEPRESBITERES, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso ...:** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora do Senac São Paulo, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho *et al.* **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal:** perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-163. (Série Temas em currículo, docência e avaliação, v. 6).

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GARDNER, John. (ed.). **Assessment and learning.** 2. ed. London: Sage, 2012.

GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER; John. (ed.). **Assessment and learning.** 2. ed. London: Sage, 2012. p. 95-110.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa.** Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

LEITURA COMPLEMENTAR

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21- 50, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

COMO CITAR:

SILVA, Giane Correia; LARA-SILVA, Viridiana Alves de. Avaliação da/para aprendizagem. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 63-69.

AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

Daniella do Nascimento Jesus
Mary Ângela Teixeira Brandalise

Para abordar a avaliação de currículo, neste texto, consideramos fundamental e necessário apresentarmos, inicialmente, uma breve discussão sobre conceitos e pressupostos que fundamentam as teorias tradicionais, críticas, pós-críticas de currículo desenvolvidas por pesquisadores desse campo de investigação.

O termo “currículo” tem diferentes sentidos e significados. A palavra deriva do latim *curriculum* e, no âmbito educacional, tem sua gênese com as questões de organização do ensino, de aprendizagem e de método. O currículo compreende a realidade educacional (seja de uma escola ou de uma universidade) como movimento, transformação e energia, pois é com o currículo e no currículo que tal realidade adquire significado e dá sentido à prática educativa.

Quando interpretado como um mero elemento técnico, o currículo torna-se um documento que abarca a sequência de conteúdos a serem trabalhados pelos docentes, em cada disciplina e em cada ano, série ou ciclo (SACRISTÁN, 1998). No entanto, o currículo vai muito além: diz respeito às reflexões e às interações que se dão entre todos os envolvidos, ou melhor, toda a sociedade – uma vez que vincula educação, sociedade e cultura e representa o projeto educacional, cultural e social que o Estado, por intermédio de instituições educacionais, tem a desenvolver junto aos alunos, expressando forças, interesses, valores e preferências (SACRISTÁN, 2013).

Assim sendo, o currículo é uma práxis carregada de valores, de interesses e de intencionalidades. Não é neutro, mas, sim, imbricado em relações ideológicas, de poder e de controle social, constituindo uma política curricular e uma construção cultural. Construção porque ele é a ligação entre sociedade e escola; porque é com ele que se trabalha para

desenvolver a sociedade desejada; porque é a partir dele que se dá a função social da escola.

Cumpramos destacar que, ao compreendermos o currículo como mais do que um elemento técnico, não significa que os objetos de estudos sejam secundários, quiçá irrelevantes, mas, sim, que os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes constituam a formação integral do aluno (SACRISTÁN, 1998). Nesse sentido, trata-se da educação dos homens que constituem uma sociedade e que, futuramente, irão organizá-la e decidir sobre todas as relações políticas, econômicas e socioculturais, de outro modo, a vida em/da sociedade. Logo, a política curricular determina um currículo mínimo, o qual reflete um juízo sobre a existência humana e um projeto de sociedade.

No âmbito dos diferentes conceitos de currículo que existem, são reconhecidas três teorias do currículo, quais sejam: a) tradicionais; b) críticas; c) pós-críticas (SILVA, 2005).

a. As teorias tradicionais:

Elas abarcam o sentido moderno do vocábulo “currículo” que, sob a influência da literatura americana, passou a ser utilizado em alguns países europeus. No ano de 1902, John Dewey publicou a obra *The child and the curriculum*, mas o foco não estava na elaboração curricular. Em 1918, John Franklin Bobbit (na obra *The curriculum*) levantou os primeiros questionamentos sobre as finalidades e os objetivos da educação, conteúdos e fontes – trata-se do modelo tecnocrático, com o uso dos princípios da administração científica de Frederick Taylor no cotidiano escolar, o estabelecimento de métodos e de verificações de alcance dos objetivos pré-definidos. Na concepção de Bobbit, o currículo é uma forma de organizar a educação com o estabelecimento de padrões.

Em 1949, Ralph Tyler ganhou destaque ao abordar o currículo como uma forma de organização, mas também de desenvolvimento. O modelo de Tyler é um currículo progressista, e as demandas curriculares estavam em torno da definição de objetivos educacionais, ensino e avaliação.

b. As teorias críticas:

São as teorias que se opõem à ordem social vigente e a questionam fortemente. Dentre suas inquietações, desejam saber os porquês das escolhas

curriculares junto às relações de poder. Em um primeiro momento, os crítico-reprodutivistas trataram de questões mais gerais acerca de questionamentos do *status quo*.

Com Althusser (1998), o tema currículo faz-se presente como forma direta de transmissão ideológica que, por meio dos conteúdos escolares, garante às classes dominantes uma educação de qualidade e aprendizado do controle social e, às classes subordinadas, uma educação com vistas à submissão. Trata-se de uma análise de cunho marxista, a qual buscou questionar e compreender as relações entre educação, produção e economia na sociedade capitalista.

Bourdieu e Passeron (1992) identificaram o currículo como um elemento envolvido diretamente com as questões culturais e que representa as escolhas feitas para manter a ordem social vigente. A cultura valorizada e difundida pela escola é a das classes sociais dominantes. Como são aspectos culturais que não fazem parte do cotidiano das classes sociais dominadas, são estranhos às crianças e aos jovens que estão sendo educados, geram exclusão e garantem, por intermédio da reprodução cultural, a reprodução social. A partir dessa análise, os autores defendem um currículo que permita aos estudantes das classes dominadas vivenciarem, na escola, as experiências tidas pelos estudantes das classes dominantes e que são proporcionadas por suas respectivas famílias.

Bowles e Gintis (2002) analisam as relações sociais que se dão na escola e as identificam como reprodução das relações da sociedade capitalista. Assim, cabe à escola da classe social dominada promover experiências que desenvolvam a subordinação de seus alunos, e à escola da classe dominante, promover experiências para o exercício de comando e autonomia junto aos seus estudantes.

Em um segundo momento, ocorre um novo olhar para o currículo com teóricos pautados nas correntes filosóficas da fenomenologia, hermenêutica, marxismo e teoria crítica – por questões próprias, mantiveram-se no movimento de reconceptualização do currículo das duas primeiras teorias.

O intento em uma nova compreensão sobre o currículo deu-se em virtude do descontentamento com a prática curricular tecnocrática vigente e, então, subjetividade e intersubjetividade ganharam espaço na elaboração curricular, cabendo à educação dar-lhes significado.

c. As teorias pós-críticas:

Nomes como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Michael Young são autores que fundamentam as teorias pós-críticas. Apple (2008) tece uma crítica neomarxista e trata das relações entre currículo e estrutura socioeconômica. Suas análises são em torno dos motivos de escolha de um conhecimento em detrimento de outro quando da elaboração curricular: conhecimento de quem, para quem e o porquê, ou seja, relações de poder.

Outro estudioso da teoria curricular pós-crítica é Giroux (1986), crítico das teorias tradicionais (por contribuírem para a reprodução de desigualdades e injustiças sociais) e das teorias de base fenomenológica. Com a concepção de política cultural, Giroux (1986) trata da necessidade do desenvolvimento curricular com conteúdo político e crítico da ideologia dominante.

Com o conceito de educação bancária, Freire (1996) tece suas críticas à pedagogia tradicional, na qual os conhecimentos que compõem a estrutura curricular das instituições de ensino são concebidos como informações a serem transmitidas dos professores para os alunos.

A crítica de Young (1971, 2010) diz respeito ao currículo como uma construção social. A Nova Sociologia da Educação (NSE) investiga questões acerca da organização do conhecimento e do poder, pois concebe conhecimento e currículo como elaborações sociais. A partir da NSE, têm início discussões sobre currículo e multiculturalismo, gênero, feminismo, teoria *queer*, subjetividade, alteridade dentre outros (SILVA, 2005).

O termo currículo foi empregado por teóricos educacionais com especificidades, conforme as diferentes teorias do currículo existentes. Contribuem para a compreensão do conceito de currículo os níveis de objetivação curricular definidos por Sacristán (1998). Segundo o autor, um currículo é desenvolvido em seis diferentes níveis: a) prescrito; b) apresentado aos professores; c) modelado; d) em ação; e) realizado; f) avaliado. Uma breve discussão de cada um deles é feita na sequência.

O currículo prescrito diz respeito às regulamentações da política educacional. Compreende as diretrizes e as orientações curriculares em forma de lei, fundamentadas nas opções políticas, administrativas e econômicas do Estado. Nele, estão contidas as descrições sobre conteúdos, prática educativa, materiais utilizados, avaliação, dentre outros, e que reverberam na ação do professor.

É parte de uma estrutura maior (as políticas educacionais); logo, os anseios, os valores e as metas que norteiam a prática de escolas e de universidades (e mudam de uma instituição para outra) estão contidas nas concepções de educação, homem e sociedade de cada uma das instituições, mas que precisam respeitar as regulamentações político-administrativas do sistema educacional. Desse modo, os currículos mínimos irão influenciar os demais níveis de desenvolvimento do currículo.

O currículo apresentado aos professores refere-se ao projeto pedagógico de uma instituição de ensino ou de um curso. Trata-se de uma aproximação do currículo prescrito aos professores como suporte para que façam seus planejamentos e tomem decisões. Há casos em que é usado para controle do professor em relação às suas opções para conteúdos, material didático, métodos de ensino e de avaliação, bem como controle das diretrizes definidas no currículo prescrito.

Quando esse nível curricular é preparado coletivamente, há mais possibilidades de ser construído a partir da realidade e das dificuldades de cada profissional. Quando é elaborado somente pela coordenação, corre-se o risco de que se apresente aos profissionais da escola um currículo que não corresponda às verdadeiras possibilidades de trabalho daquele contexto específico e, em casos mais sérios, que o professor se torne um mero executor do currículo e, logo, do planejamento.

O significado dado aos currículos prescritos e apresentados aos professores quando do planejamento docente diz respeito à modelagem curricular, que envolve autonomia e limites. Autonomia porque, mesmo fundamentado nas diretrizes legais colocadas pela política educacional e no projeto pedagógico da instituição, é na modelagem curricular que o professor analisa o contexto no qual está inserido e organiza sua prática educacional. Limites porque as condições de trabalho docente são previamente dadas; há um projeto de sociedade no currículo prescrito; as fontes de conhecimento do professor são influenciadas pela cultura dominante; algumas disciplinas são valorizadas em detrimento de outras; existem demandas e objetivos a serem atingidos por todos.

O currículo na ação representa o cotidiano da instituição educativa em aulas, ações, discussões, trabalhos dentre outros. É representado pela prática dos processos de ensino e aprendizagem, e se expressa na

complexidade da aula. Refere-se à ação docente previamente planejada e envolve a correlação de vários elementos, tais como relação professor-aluno, tipos de atividades, postura e prática docente e discente, avaliação e condições materiais para o processo de ensino e de aprendizagem.

É o nível que oferece resistência quando há mudanças curriculares, embora siga determinantes da política educacional e do projeto pedagógico. Ainda, nesse nível de objetivação, o currículo é afetado por questões que não constam nas prescrições da política educacional (âmbitos cognitivo, afetivo, moral e social) – é o chamado currículo oculto, que se dá devido à complexidade do currículo na ação.

O currículo realizado é o produto do desenvolvimento curricular junto aos envolvidos no processo educacional. Assim sendo, não se limita ao espaço da instituição escolar ao atingir alunos e professores, mas chega ao contexto familiar e ao ambiente social como um todo. Não diz respeito somente ao que foi aprendido pelos alunos como conhecimento científico e expressos como nota, também são os efeitos cognitivos que irão influenciar e até definir a postura do aluno em sociedade, bem com os efeitos afetivo, moral, dentre outros.

Por fim, o currículo avaliado refere-se às avaliações feitas para acompanhar o desenvolvimento curricular. Em seu sentido amplo, o conceito de desenvolvimento curricular pressupõe que o currículo está em desenvolvimento permanente, apoiado em um processo que evolui por aproximações sucessivas. Considera-se, aqui, os níveis de objetivação curricular, que não são lineares, mas interdependentes, o que possibilita, em tese, partir-se de qualquer um deles para avaliá-los.

Fernandes (2010) explicita que a avaliação curricular é um processo que envolve definição de objetivos, levantamento e tratamento de dados, definição de postura teórico-metodológica, interação com a realidade social a ser avaliada e ética, porque, desse modo, a ação avaliativa colabora para a compreensão do desenvolvimento do currículo. Complementa o autor que a avaliação curricular é uma prática social e, por isso, o avaliador não pode desconsiderar questões sociais, políticas e éticas ao realizá-la.

Para Capelletti (2010), ao propor a realização de uma avaliação curricular, o avaliador precisa conhecer o curso em questão, sua organização e seu projeto pedagógico, o contexto social no qual ele se insere, não

esquecendo como se dão as relações de poder entre os diferentes agentes, porque o poder da avaliação pode ser um instrumento de dominação ou de promoção de emancipação. A autora afirma que “[...] os envolvidos em um processo de avaliação curricular acabam conhecendo o ‘direito e o avesso’ do curso e até mesmo da instituição. Esse conhecimento confere-lhes poder, pois saber e poder se implicam mutuamente” (CAPPELLETTI, 2010, p. 15).

No desenvolvimento da avaliação curricular, quatro características precisam ser observadas: o rigor, a utilidade, a exequibilidade e a justiça (RODRIGUES, 1999). O rigor refere-se aos critérios de credibilidade da avaliação e da coleta de informações. A utilidade é o quadro de referência à validação, porque esta depende da utilização que se pretende fazer da avaliação.

Já a exequibilidade reconhece que a avaliação ocorre em contextos reais, o que exige prudência, diplomacia e ética durante todo o processo avaliativo. A justiça da/na avaliação considera a necessidade de assegurar direito à participação para os envolvidos no decorrer de todo o processo avaliativo: do planejamento à socialização dos resultados, bem como que ela seja realizada respeitando as normas legais estabelecidas.

Em uma perspectiva dialógica, a avaliação curricular caracteriza-se como um processo de produção de sentidos e de significados, entre teoria e prática, entre o currículo prescrito, apresentado aos professores, modelado, em ação e realizado, o que pressupõe a participação coletiva e negociada entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. Schooling in capitalista America revisited. **Sociology of Education**, v. 75, p. 1-18, jan. 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação e currículo**: políticas e projetos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**. São Paulo: Vozes, 1986.

RODRIGUES, Pedro. Avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Porto, 1999. p. 15-76.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

LEITURA COMPLEMENTAR

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

ALVES, Maria Palmira Carlos; DE KETELE, Jean-Marie. (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEWY, Ariele. (org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: EPU, 1979.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende Sales. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

COMO CITAR:

JESUS, Daniella do Nascimento; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação de currículo. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 71-79.

AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Clícia Bühner Martins

No ano de 2004, deu-se a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil. Quanto à sua concepção, a proposta do sistema de avaliação estava centrada em duas ideias-chaves – integração e participação. A integração dizia respeito à utilização de diversos instrumentos e a combinação de várias metodologias, tendo em vista a formação de um conceito global. A participação ocorreria por meio do envolvimento da comunidade acadêmica com o processo avaliativo das IES, levando em conta o comprometimento com a mudança e criar a cultura avaliativa nas instituições (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014). Segundo os autores:

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 267).

Esses três pontos destacados por Cardoso e Dias Sobrinho (2014) aparecem bem definidos no art. 2º da Lei Nº 10. 861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos [...]. (BRASIL, 2004, p. 3).

No documento que explicita as diretrizes do Sinaes (BRASIL, 2004a), consta que a avaliação da Educação Superior deve apresentar uma concepção que inclua o critério da diversidade institucional; desse modo, ela deve contribuir para que se construa uma política e uma ética que respeitem o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais e o espírito de solidariedade e de cooperação. No mesmo documento, destaca-se a necessidade do respeito à singularidade das instituições, e a avaliação é entendida como um instrumento para que as IES tenham cada vez mais conhecimento de sua identidade (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014). Segundo o documento:

A identidade institucional não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, as condições de produção, os valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, as relações interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de Educação Superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional. (BRASIL, 2004a, p. 91).

Dessa forma, a integração e a participação podem ser entendidas como condição para que, do processo de avaliação nas instituições, emergja a reflexão. Assumem como condição inerente a esse processo e aos seus princípios os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade institucional (MARTINS, 2016).

Nesse contexto, cabe ressaltar que, após a promulgação da Lei do Sinaes, em 2004 (Lei Nº 10.861), foram criadas as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), compostas por representantes da comunidade externa, do corpo técnico-administrativo, do corpo docente e do corpo discente da instituição de Ensino Superior. Com a finalidade de organizar e de desenvolver os processos de avaliação institucional no âmbito das IES, mais precisamente os processos de avaliação interna, também conhecida como autoavaliação.

Os processos de autoavaliação institucional podem dar-se a partir de diferentes objetos: autoavaliação da IES como um todo, envolvendo seus múltiplos elementos e aspectos; autoavaliação dos cursos de Graduação; autoavaliação da Pós-Graduação; autoavaliação da extensão; entre outros.

O Sinaes estabelece dez dimensões de avaliação com a finalidade de iluminar os processos de avaliação institucional externa e autoavaliação nas IES, sintetizando os diferentes aspectos relacionados ao campo acadêmico. Algumas dimensões são mais específicas, voltadas às questões do ensino, de pesquisa, de extensão; e outras mais amplas, voltadas às questões mais administrativas. São elas:

- a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI);
- a política de ensino, pesquisa, Pós-Graduação e extensão;
- a responsabilidade social da IES;
- a comunicação com a sociedade;
- as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento e condições de trabalho;
- a organização e a gestão da instituição;
- a infraestrutura física, envolvendo biblioteca e recursos de informação e comunicação;
- o planejamento e a avaliação;
- as políticas de atendimento aos estudantes e egressos;
- a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004).

Essas dimensões devem servir de base para a elaboração do instrumento de autoavaliação de cursos de Graduação, construído a partir de categorias pertinentes a cada IES, como, por exemplo: projeto pedagógico e currículo; cultura do curso; processo de ensino e de aprendizagem; perfil acadêmico; organização e gestão; contexto interno do curso; resultados do desempenho acadêmico; resultados das avaliações externas e internas. Cada uma dessas categorias é decomposta em indicadores que ajudam a delimitá-las, possibilitando uma avaliação mais detalhada dos cursos em análise (BRANDALISE; GOES, 2017).

Em processos de autoavaliação de cursos de Graduação, o questionário *on-line* tem sido um dos instrumentos mais utilizados para a obtenção de informações sobre a qualidade das IES. A elaboração de um questionário dessa natureza requer alguns cuidados, tais como:

- não perder de vista que a definição do enunciado e o conteúdo das perguntas dependem dos objetivos da avaliação;

- as perguntas precisam ser elaboradas de maneira clara, concreta e precisa, levando-se sempre em consideração o sistema de referência do sujeito, bem como o seu nível de informação;
- cada pergunta deve possibilitar uma única interpretação, não deve sugerir respostas e precisa se referir a uma única ideia de cada vez;
- para garantir-se a eficiência e a adequação do instrumento, recomenda-se que se realize um teste piloto, o que possibilitará a verificação de possíveis falhas no instrumento antes da sua aplicação;
- é preciso definir o tamanho da amostra da pesquisa para sua aplicação, o que envolve especificar a população a ser pesquisada;
- recomenda-se que o instrumento contenha uma nota ou carta explicando o objetivo da avaliação, sua importância e a necessidade de obter as respostas dos respondentes dentro do prazo estabelecido (FERNANDES, 2018).

Na autoavaliação de cursos de Graduação, a aplicação dos questionários deve ser precedida por um amplo processo de sensibilização da comunidade acadêmica sobre a avaliação institucional. Após a finalização da coleta de dados com os questionários, procede-se à tabulação e à análise dos dados para a elaboração do relatório. E, logo após, a divulgação dos dados obtidos no processo de autoavaliação à comunidade acadêmica.

Um desafio que ainda não foi enfrentado por muitas das instituições de Ensino Superior e que urge de um enfrentamento diz respeito à necessidade de se desenvolver o exercício de interpretação da realidade para a tomada de decisão. Isso quer dizer que os dados existem para além do relatório, de modo que a instituição tenha compromisso com a utilização dos resultados da avaliação, pois é o momento de delineamento de mudanças pelo próprio grupo que participou da avaliação e que compartilhará os novos programas de ação (MARTINS, 2016).

Cabe ressaltar que a sensibilização e a mobilização dos gestores universitários, coordenadores dos cursos de Graduação, docentes, acadêmicos e egressos para o processo de autoavaliação de cursos, permite ao grupo de pessoas envolvidas ir galgando etapas, construindo uma relação de parceria e de gestão colegiada, vencendo as resistências, ora silenciosas ou aparentemente negadas. Faz-se necessário um verdadeiro exercício de compreensão da diversidade de cada um dos cursos de Graduação, a fim de fortalecer e não esmorecer o processo avaliativo desencadeado (MARTINS, 2016).

Uma preocupação constante por parte das CPAs deve ser o respeito à identidade, à história e à cultura de cada um dos cursos de Graduação da instituição, que são muito diversas. Considerar os contextos de cada curso e dos sujeitos a eles afetos – gestores, docentes e acadêmicos – torna-se muito importante para não gerar uma uniformização no processo avaliativo, o que pode gerar uma fragilidade nos grupos envolvidos, que podem passar a se perceber incapazes de refletir, de discutir, de pensar junto, ou até os resultados alcançados tornarem-se inócuos.

Dessa forma, o desenvolvimento do processo de autoavaliação de cursos há de ser realizado pelas CPAs a partir de um trabalho coletivo com os cursos de Graduação, no qual se priorize a participação dos diferentes sujeitos envolvidos, a negociação. Que se respeite a história, os ritmos e os tempos de cada curso (MARTINS, 2016). Nesse sentido, o processo de autoavaliação de cursos de Graduação torna-se extremamente rico de significados, dada a pluralidade de perspectivas e de concepções dos sujeitos participantes, que lhe conferem mais validade e riqueza (MARTINS, 2016).

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; GOES, Graciete Tozetto. Autoavaliação institucional de cursos de graduação: análise de um ciclo avaliativo da universidade. In: LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da. (org.). **Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia**. Fortaleza: Editora da UECE, 2017. p. 156-179.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: da concepção à regulamentação**. 2. ed. ampl. Brasília: INEP, 2004a.

CARDOSO, Roberta Muriel; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Autoavaliação de curso: reflexões sobre a elaboração de questionários e a percepção de estudantes. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 173-187.

MARTINS, Clícia Bühner. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LEITURA COMPLEMENTAR

BERNARDES, Joelma dos Santos. A comissão própria de avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 189-202.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 11- 23.

CUNHA, Maria Isabel da. O sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES): a auto-avaliação como condição emancipatória. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 201-214.

COMO CITAR:

MARTINS, Clícia Bühner. Autoavaliação de cursos de graduação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 81-86.

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Bruna Mayara Bonatto

Graciete Tozetto Goes

A política pública é definida como o conjunto de decisões tomadas pelas instituições do Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição. Para operacionalizar uma política pública, faz-se necessário elaborar e instituir um programa, que se caracteriza como um conjunto de ações programadas e articuladas entre si. Assim, o objetivo do programa é assistir uma demanda pública específica, de acordo com as resoluções das políticas públicas do Estado ou do governo (JANNUZZI, 2016).

As políticas públicas explicitam interesses e prioridades do Estado no intuito de solucionar uma demanda social. Quando a política pública é destinada às demandas da área da Educação, ela é denominada “política educacional”. As políticas educacionais estão relacionadas às decisões que o Poder Público (Estado) toma em relação à educação, traduzidas em regulamentações, programas e projetos voltados aos diversos públicos educacionais. Assim como a avaliação educacional, a política pública é “[...] um domínio recente do conhecimento e pode ser entendida como um processo mais ou menos complexo que materializa, geralmente através de programas, as decisões que se tomam no âmbito da disputa política” (FERNANDES, 2018, p. 49, grifo do autor).

Além dos programas, uma política educacional pode materializar suas ações por meio de projetos. Os programas e os projetos têm a mesma atribuição em função de uma política educacional, consistem em “[...] ações deliberadas de iniciativa governamental cujo propósito é concretizar políticas que visam o interesse público e, em geral, a melhoria da vida social”

(FERNANDES, 2018, p. 49). No entanto, cabe distinguir que os projetos são temporários e apresentam estruturas menos formais em detrimento dos programas que se caracterizam pela variedade de atividades e pelo caráter contínuo, uma vez que são institucionalizados na gestão do Estado (FERNANDES, 2011).

Para alcançar-se um ou mais objetivos, um programa pode conter vários projetos. Consequentemente, para avaliar um programa, faz-se necessário determinar o valor do seu conjunto de projetos. É possível, ainda, realizar a avaliação de um único projeto no contexto de um programa e/ou política educacional. Cohen e Franco (2013) mencionam que um conjunto de programas compõe um plano; trata-se, portanto, de um composto de programas com objetivos comuns, que tem como atribuição sistematizar ações de acordo com a racionalidade técnica e com a disposição de recursos provenientes da decisão política.

Como orienta Fernandes (2011), o processo de avaliação de um programa e/ou de um projeto educacional destina-se a determinar seus respectivos valores no contexto de uma política educacional. Caracteriza-se como um processo sistemático e deliberado de suas ações e/ou de seus produtos com o intuito de aprimoramento.

Cabe destacar que o campo da pesquisa sobre políticas é abrangente, complexo e cada vez mais amplo (MAINARDES, 2018). Devido à complexidade da definição e da atribuição de uma política, elas geralmente denotam incoerências no contexto da prática, pois se apresentam de forma limitada, tanto como discurso oficial quanto texto normativo, sendo pontuais e incipientes diante do problema impelindo a análise constante e a atualização (BOURDIEU, 2014).

Nesse contexto, as políticas públicas, em seus diferentes níveis (Federal, Estadual, Municipal), correspondem a um dos objetos de avaliação. Como indica Fernandes (2018, p. 49, grifo do autor), o campo da avaliação “[...] apresenta já uma notável construção teórica, resultante das práticas que se desenvolvem nas suas áreas aplicadas, muito particularmente nos contextos da *avaliação de programas*, na *avaliação de políticas* e na *avaliação de desempenho*”. A avaliação significa a determinação do valor de algo. Quando o objeto de avaliação é uma política, significa atribuir o valor da política no contexto na qual ela se insere.

A avaliação de políticas abrange, conseqüentemente, a avaliação de seus respectivos programas e projetos. Desse modo, a avaliação de políticas consiste em um processo reflexivo e analítico, por meio de diferentes abordagens teórico-metodológicas, na produção de informação e de conhecimento para instruir tomadas de decisões e ações no desenho, na implementação e na validação de programas, com o objetivo de aprimorar e (re)orientar a política na gestão das intervenções.

Ao ser realizada a avaliação de uma política, de um programa ou de um projeto, é imprescindível que se estabeleçam os vínculos que possam existir entre aquilo que foi pretendido e o que foi realmente observado, compreendendo-a como um processo pertinente e contínuo, capaz de gerar uma retroalimentação, a qual se estende a todas as fases da elaboração e da execução de uma política pública, desde seu desenho até seus resultados, sempre orientada para a superação do problema ao qual se destina.

Embora a avaliação seja considerada uma atividade inerente ao desenvolvimento de políticas e programas, o desenvolvimento de propostas de avaliação de políticas não é uma tarefa simples, pois há de considerarem-se as características e as especificidades de cada política, programa ou projeto nos diferentes contextos nos quais eles se inserem (BAUER; SOUSA, 2015).

Destacam-se três finalidades da avaliação de políticas, programas e projetos educacionais: a) *accountability*, compreendido aqui como o julgamento e a aprovação de decisões, ações e seus resultados; b) aprimorar e (re)orientar as estratégias de intervenção na realidade, a avaliação tem de ser capaz de contribuir com a política; e c) proporcionar empoderamento, promoção social e desenvolvimento institucional, pois é também uma atribuição da avaliação promover a democratização da atividade pública, para diminuir a desigualdade entre os grupos sociais e para o fortalecimento das instituições (RUA, 2010).

Nesse sentido, a avaliação de políticas educacionais responde aos objetivos de verificação de eficácia, de eficiência, de efetividade e de *accountability* de ações para a auditoria à sociedade do uso dos recursos nelas investidos. Frequentemente esses objetivos são apresentados de forma combinada, podendo predominar um em detrimento dos outros, dependendo das opções do avaliador (DRAIBE, 2001).

É importante esclarecer os conceitos de eficiência, de eficácia e de efetividade na avaliação de políticas educacionais. A eficácia é a relação entre as metas propostas e as metas alcançadas, caracterizando-se como uma avaliação de processo. Considera os processos e os sistemas de implementação e os resultados obtidos, indicando quais fatores de ordem material e institucional que contribuíram ou não para o desempenho das ações da política educacional e/ou o conjunto de seus programas e projetos. Assim, a política educacional será considerada mais eficaz e de qualidade quando alcança os resultados pretendidos; desse modo, a eficácia pode ser compreendida como a ação que produz os efeitos desejados.

Já a eficiência está relacionada à execução das ações da política educacional e/ou o conjunto de seus programas e projetos dentro do prazo e com os recursos estabelecidos. Arretche (2001) afirma que a avaliação da eficiência tem um objetivo democrático, ao considerar que se dispõe de recursos públicos na implementação de determinadas políticas educacionais, os quais não devem ser desperdiçados. Para Cotta (1998), o conceito de eficiência está relacionado à análise de custo/benefício, isto é, à relação entre os resultados e os custos envolvidos na execução das ações da política educacional e/ou ao conjunto de seus programas e de seus projetos.

Por fim, a efetividade caracteriza-se como a relação entre os objetivos e as metas diante dos efeitos e dos impactos das ações da política educacional e/ou do conjunto de seus programas e de seus projetos (DRAIBE, 2001). O conceito de efetividade está centrado nas mudanças atingidas na realidade educacional. Segundo a autora, os efeitos podem ser agrupados em duas dimensões: a efetividade social, que é a capacidade de o programa em influenciar o capital social do meio em que se realiza (níveis de adesão e de satisfação dos agentes implementadores e da população-alvo); e a efetividade institucional, que se refere às mudanças que o programa provoca nas instituições e nas organizações, sua capacidade de aprendizagem institucional.

Sobre a avaliação de resultados de um programa, é possível identificar, também, seus impactos e seus efeitos. Pode-se afirmar que os resultados se referem àquilo que se propôs em suas metas e em seus objetivos. Impactos estão relacionados às mudanças provocadas pela política na realidade educacional observada, e os efeitos são os impactos que afetam o meio social e institucional.

Diante da relevância das finalidades da avaliação de políticas e de programas educacionais descritas anteriormente, Afonso (2015, p. 13) reitera a abordagem sociológica da avaliação e aponta que a utilidade social da avaliação precisa ir além do horizonte dos “indicadores quantificáveis e mensuráveis”, pois não é possível desvelar a complexidade dos fenômenos sociais somente por meio de uma perspectiva quantitativa. Para o autor, a avaliação, ao ser realizada com abordagem sociológica e por meio de um processo democrático, pode se materializar como um instrumento de resistência aos discursos políticos hegemônicos que privilegiam a resignação da educação à internacionalização do capital.

Assim sendo, em relação ao processo de avaliação de políticas, de programas e de projetos educacionais, é preciso considerar ainda o papel da teoria. Para Fernandes (2010), ao desenvolver a avaliação de políticas, de programas e de projetos educacionais, é preciso considerar: as teorias da avaliação, as teorias da política, do programa e/ou do projeto educacionais e as teorias das ciências sociais.

As teorias da avaliação possibilitam refletir sobre as perspectivas teórico-metodológicas para fundamentação do projeto de avaliação, proporcionando orientações para o seu desenvolvimento. São as concepções de avaliação definidas pela teoria de avaliação escolhida que norteiam as ações do avaliador. As teorias das ciências sociais contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais e da conjuntura social relevante para a análise e a interpretação dos dados. Já as teorias da política, do programa e/ou do projeto educacionais são necessárias para a compreensão do que se quer avaliar e dos fundamentos de certo tipo de política, de programa e/ou de projeto. É por meio dessas teorias que se identifica como uma política, um programa e/ou um projeto educacionais se propõem a resolver certo problema. Essas teorias referem-se a um problema que é identificado e para o qual se pretende uma mudança por meio de ações sistematizadas.

As teorias da política, do programa e/ou do projeto educacionais inclui, portanto, uma intenção de mudança (teoria da mudança) e o desenvolvimento de uma ação (teoria da ação). Em um processo avaliativo, as teorias da política, do programa e/ou do projeto educacionais são fundamentais, pois, por meio delas, é possível compreender as bases conceituais que orientam os objetivos e as ações propostas pela política,

pelo programa e/ou pelo projeto. Para entender essas teorias, é necessário compreender a história da política, do programa e/ou do projeto educacionais, identificar as fontes de dados e elencar as questões orientadoras da avaliação (GOES, 2017).

Nessa perspectiva de avaliação, refuta-se a dicotomia entre teoria e prática, bem como a concepção de que há uma abordagem de avaliação de políticas e de programas educacionais capaz de sobrepor-se a todas as outras. Fernandes (2018, p. 51) defende a concepção de Stake e Schwandt (2006) de que a avaliação de políticas e de programas precisa ser abrangente (*comprehensive*), para que seja possível “[...] obter retratos mais nítidos da realidade e, assim, a avaliação será mais credível e social e politicamente mais útil”.

Isso significa que o processo de avaliação precisa consistir no resultado da articulação entre as diferentes perspectivas de avaliação: naqueles processos de avaliação baseados em critérios (avaliações “próximas da lógica das ciências ditas exatas e do empírico-racionalismo, onde se procura a objetividade, a medida e a análise de resultados”); e naqueles que se fundamentam nas práticas e nas experiências dos participantes (“perspectivas [de avaliação] em que se assume a subjetividade e se utilizam dados de natureza qualitativa, dando-se relevância aos processos inerentes ao desenvolvimento do programa ou da política pública”) (FERNANDES, 2018, p. 51). Por fim, destaca-se a compreensão da avaliação como uma atividade inerente ao desenvolvimento de políticas e de programas educacionais, cujo processo é contínuo, pois “[...] *política pública* e *avaliação* são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradoras de bem-estar social” (FERNANDES, 2018, p. 51, grifos do autor). Permite estabelecer os vínculos que possam existir entre aquilo que foi pretendido e o que foi realmente observado, possibilitando a retroalimentação orientada para a superação do problema ao qual se destina a política educacional.

Considerando que a avaliação não se separa da política, pois consiste em um processo que emerge do ambiente político, a “[...] política é vista como um *negócio público*, uma *causa* e uma *coisa públicas*, e a avaliação é um processo de intervenção na sociedade que a pode transformar e melhorar” (FERNANDES, 2018, p. 54-55, grifos do autor). Assim sendo, atualmente é

mais coerente com a atribuição pública, social e educacional da avaliação de uma política educacional e de seus programas optar por perspectivas de avaliação “[...] *orientadas por/para uma agenda social*” (FERNANDES, 2018, p. 55, grifo do autor).

De acordo com o autor supracitado, nessas perspectivas, “[...] considera-se que a avaliação e a política pública estão intrinsecamente associadas, pois ambas têm a ver com a distribuição de poder e de recursos” (FERNANDES, 2018, p. 60), mantendo-se a vigilância ética, seu rigor e sua atribuição social. Valorizam-se os participantes, suas experiências e suas práticas, na atuação de uma política educacional, bem como são processos realizados por meio de uma postura democrática e sociocrítica. Como indica o autor, essas perspectivas de avaliação de políticas têm demonstrado maior capacidade para articular e integrar concepções epistemológicas e metodológicas no intuito de promover sua credibilidade diante das perspectivas de avaliação fundamentadas na racionalidade de controle e de generalização.

Orientando-se pela perspectiva de avaliação de políticas e de programas educacionais por/para uma agenda social, compreende-se que o emprego do termo “avaliação” no âmbito da educação, pública ou privada, sempre implicará na avaliação de políticas e de programas, pois a avaliação e a política educacional consistem em “[...] processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradoras de bem-estar social” (FERNANDES, 2018, p. 60).

Sendo a avaliação de políticas educacionais intrinsecamente política, sugere-se que, ao propor e executar uma avaliação de políticas, programas e/ou projetos educacionais, sejam explicitadas suas perspectivas epistemológicas, demonstrando coerência com o referencial teórico no emprego dos conceitos, bem como seja indicado acerca de quais etapas, ou a qual etapa, do desenvolvimento da política se refere o processo avaliativo. Tal postura pode potencializar a contribuição com a definição e a credibilidade na diferenciação entre as possibilidades de avaliação de uma política educacional. Faz-se necessário o estabelecimento de critérios adequados e, também, a menção clara do objetivo da avaliação, conferindo especificidade a respeito dos aspectos de mudanças evidenciados ou não na realidade educacional promovidas pelas ações da política, considerando sua capacidade de ser útil à sociedade e de promover o bem-estar social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. In: COLÓQUIO CABO-VERDIANO DE EDUCAÇÃO – CEDU: “Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais”, 2., 2015, Praia. **Anais eletrônicos [...]**. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53294>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Záquia. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun. 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: EE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5788?mode=full>. Acesso em: 10 maio 2016.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, Domingos. (org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

GOES, Graciete Tozetto. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do Programa**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Alínea, 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2006.

RUA, Maria. **Avaliação de políticas, programas e projetos: notas introdutórias**. Atualizado em 2010. Disponível em: https://jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05-_grac3a7as-rua.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

STAKE, Robert E.; SCHWANDT, Thomas A. On discerning quality in evaluation. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Melvin M. (Ed.). **The Sage handbook of evaluation**. London: Sage, 2006. p. 404-418.

LEITURA COMPLEMENTAR

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 101-126.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BONATTO, Bruna Mayara. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná**: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2019.

JANUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias nas pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 36, p. 251-275, jan./jul. 2011.

JUSTE, Ramón Pérez. La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 18, n. 2, p. 261-287, 2000.

JUSTUS, Michéle Barreto. **Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014**: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

COMO CITAR:

BONATTO, Bruna Mayara; GOÉS, Graciete Tozetto. Avaliação de políticas e programas educacionais. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 87-96.

AVALIAÇÃO E PESQUISA EM AVALIAÇÃO

Bruna Mayara Bonatto

Compreende-se que a pesquisa em avaliação, como um conceito do campo teórico da avaliação, refere-se à pesquisa sobre avaliação. Como orienta Scriven (2018, p. 403), é preferível a utilização do termo “pesquisa em avaliação” “[...] exatamente como utilizamos os termos ‘pesquisa em física’ – para identificar o trabalho que ultrapassa a aplicação rotineira de princípios ou técnicas há muito validados”. Assim sendo, a pesquisa em avaliação tem como objeto a avaliação.

Ao resgatar a trajetória histórica da pesquisa em avaliação, Caro (1982) indica que, desde o início do século XX, há registros dessas pesquisas como experimentos sociológicos. No entanto, foi após a Segunda Guerra Mundial, com a disseminação das políticas de bem-estar social, nos países capitalistas desenvolvidos, que a realização dessas pesquisas se intensificaram.

Desde então, o emprego dos termos “avaliação” e “pesquisa em avaliação” foi avançando de sinônimos à distinção entre si, à medida que o campo teórico da avaliação se consolidou (SCRIVEN, 2018). A expansão desse campo gerou uma multiplicidade de sentidos na utilização da palavra “avaliação”. Na literatura, é possível encontrá-la no intuito de designar o desenvolvimento de uma avaliação, bem como para denominar uma pesquisa em avaliação. Contudo, atualmente, evidencia-se que os termos “avaliação” e “pesquisa em avaliação” designam conceitos distintos no âmbito científico.

De maneira objetiva e sucinta, o termo “avaliação” diz respeito à concepção de avaliação formal a qual compreende “[...] o uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor”, podendo ser aplicada a diversos objetos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 60-61).

Concebendo a pesquisa como “[...] campo geral da investigação disciplinada, que aborda as ciências humanas, exatas, a jurisprudência, avaliação etc.” (SCRIVEN, 2018, p. 400), emprega-se o termo “pesquisa em avaliação” para conceituar os estudos que: se inserem nos “[...] diversos campos da avaliação aplicada, em que tanto a pesquisa teórica quanto a aplicada podem ser realizadas”; abrangem “[...] o domínio principal da avaliação, com suas próprias subdivisões”; bem como “[...] determinados tipos de pesquisa em outros campos, em que a avaliação é fundamental” (SCRIVEN, 2018, p. 403). Scriven (2018) indica, ainda, que a pesquisa em avaliação não “[...] é claramente distinguível de outros tipos de pesquisa, embora normalmente acarrete conclusões explicitamente avaliativas” (SCRIVEN, 2018, p. 403). No entanto, é possível constatar que os termos e os conceitos foram avançando, se delineando, na medida em que se consolidava o campo da avaliação.

Em complemento, Vianna (2014b) aponta que há “pontos de contato” entre avaliação e pesquisa em avaliação. Segundo o autor, “[...] são formas de investigação científica, usam instrumentos de medida, analisam os dados sistematicamente, às vezes com o emprego das mesmas técnicas, e muitos dos seus métodos de ação apresentam grandes semelhanças” (VIANNA, 2014b, p. 78-79). Entretanto, o autor destaca características específicas de cada uma delas as quais possibilitam a distinção entre ambas.

O autor aponta que a avaliação se destina a julgar o valor ou mérito de um objeto e/ou fenômeno no intuito de promover tomadas de decisões a seu respeito. Para tal feita, faz-se necessário julgar o mérito e/ou a qualidade das relações entre as variáveis. Assim sendo, são estabelecidos critérios que possibilitam descrever valores específicos acerca do objeto avaliado. Devida a essa especificidade, privilegia-se a relação entre variáveis na busca de conhecimentos orientados à tomada de decisão em detrimento da generalização de resultados (VIANNA, 2014b).

Já a respeito da pesquisa em avaliação, Vianna (2014b) afirma que ela é capaz de produzir conhecimentos que, independentemente de sua aplicação, correspondem a verdades científicas. Nesse sentido, a busca por essa verdade a direciona à verificação empírica, distanciando-a do julgamento de mérito acerca da interação entre suas variáveis. O interesse da pesquisa em avaliação, ao relacionar variáveis e/ou fenômenos, orienta-se

ao estabelecimento de leis, e sua capacidade de demonstrar conhecimentos generalizáveis é diretamente proporcional ao seu significado científico. Por fim, a pesquisa em avaliação busca informações a respeito de um objeto e/ou fenômeno no intuito de obter conclusões.

O desenvolvimento de pesquisas em avaliação é relativamente recente. Desde então, elas foram aprimorando seus aspectos teóricos e práticos, ao apropriarem-se de metodologias oriundas das pesquisas sociais, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades técnicas (aferição da eficácia e da eficiência) e dialógica (aferição da efetividade e da atribuição social) (FERNANDES, 2018).

Os estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam que houve uma aceleração no desenvolvimento da avaliação formal como um campo teórico, desde a década de 1960. Essa aceleração deu-se em consequência da necessidade da presença da avaliação “[...] em todos os domínios do conhecimento e áreas de funcionamento da sociedade, o que lhe confere a sua natureza transdisciplinar” (FERNANDES, 2018, p. 50).

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 36), a avaliação “[...] leva a recomendações cuja meta é otimizar o objeto de avaliação em relação a seu(s) propósito(s) futuro(s)”. Os autores orientam que a partir do final da década de 1960 e no início dos anos de 1970, por meio da contribuição dos cientistas sociais, a avaliação e a pesquisa em avaliação passaram a ser consideradas como investigações diferentes. No entanto, não há um consenso na literatura especializada acerca dessa distinção, havendo aqueles que distinguem pesquisa e avaliação e, também, aqueles que compreendem a avaliação como forma de pesquisa.

No Brasil, de acordo com Vianna (2014a), na década de 1950, o campo da avaliação restringia-se à formação acadêmica para o magistério. Esse cenário era o reflexo da falta de atuação nessa área que viria a se estabelecer na próxima década por meio de um centro de estudos em avaliação instituído na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

O desenvolvimento de pesquisas em avaliação ganhou expressividade no país na década de 1980 no âmbito das políticas públicas “[...] como exigência de transparência dos gastos sociais públicos e do controle social das Políticas Públicas num espaço de lutas sociais pela ampliação e universalização dos direitos sociais reprimidos durante mais de vinte anos

de ditadura” (SILVA, 2013, p. 11). Na década seguinte, 1990, seguindo as orientações de órgãos financeiros internacionais, a pesquisa em avaliação segue sua expansão como instrumento de controle do Estado no financiamento de políticas e de programas sociais. Para Silva (2008), desde então, no país, a pesquisa em avaliação mantém uma relação dialética entre a avaliação e a realidade social.

No que tange à pesquisa em avaliação, autores de distintas áreas do conhecimento como, por exemplo, Aguilar e Ander-Egg (1994), Contandriopoulos *et al.* (1997), Rossi, Lipsey e Freeman (2004) e Silva (2008), a concebem como aplicação sistemática e dirigida dos procedimentos advindos das Ciências Sociais “[...] destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor componentes de um programa” (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31). Para Caro (1982, p. 11), a pesquisa em avaliação “[...] lança mão não somente do método científico, mas também de processos planejados para testar relações causais”.

Nesse sentido, Silva (2008) aponta que a pesquisa em avaliação é interdisciplinar por natureza, inerente ao exercício de poder e, por isso, não consegue se caracterizar como um ato neutro. Assim sendo, ela não consegue produzir verdades inquestionáveis, possibilitando, como os demais saberes científicos, uma interpretação da realidade social de cunho histórico, parcial e relativo.

Considerando que a avaliação responde a distintos objetivos, a pesquisa em avaliação consiste na sistematização da análise da avaliação. Nesse sentido, como indica Draibe (2001, p. 17), na pesquisa em avaliação traçam-se objetivos de conhecimento, “[...] levantadas certas hipóteses, pesquisa-se um dado programa para conhecer a relação entre condições, meios, resultados e impactos da intervenção”. E, reitera a autora, esse é o motivo da utilização do termo pesquisa em avaliação, “[...] e não simplesmente *avaliação*, preservando e enfatizando o suposto de que é um novo conhecimento que seria produzido, através de investigação que observa os cânones científicos mínimos” (DRAIBE, 2001, p. 17, grifo da autora).

Em complemento, Fernandes (2018) orienta que o desenvolvimento de processos de avaliação gera conhecimentos que são úteis, uma vez que emerge de uma realidade, um contexto, específico (FERNANDES, 2018). Em

outras palavras, os resultados de processos de avaliação são capazes de produzir conhecimentos sobre uma dada realidade em um dado momento da história. Além dessa contribuição, a pesquisa em avaliação fomenta e atualiza o campo teórico da avaliação, pois é por meio dela que se aprimoram e desenvolvem-se métodos e perspectivas de avaliação que podem avançar diante das propostas já existentes (FERNANDES, 2018).

No ano de 2003, Scriven já recomendava que, para além dos aspectos técnicos e pragmáticos, a avaliação já podia ser reconhecida como uma “transdisciplina”, na qual se disponibilizavam estratégias e perspectivas que pudessem fundamentar a reflexão de outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que se delimitava o próprio campo teórico. Fernandes (2018, p. 50) complementa que a relevância da avaliação “[...] decorre da necessidade da sua presença em todos os domínios do conhecimento e áreas de funcionamento da sociedade, o que lhe confere a sua natureza transdisciplinar”.

Como “[...] a avaliação pode ser um poderoso processo de apoio aos decisores e aos cidadãos em geral, porque permite elaborar informações credíveis, plausíveis e socialmente úteis acerca da qualidade de bens e serviços” (FERNANDES, 2018, p. 49), é possível promover pesquisas em avaliação em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, nas Ciências Sociais, nas Ciências Humanas, nas Ciências da Saúde, dentre outras. Contudo, foi sua vasta aplicação no âmbito da Educação que promoveu o desenvolvimento de um campo teórico específico da avaliação, denominado Avaliação Educacional.

Pesquisadores do âmbito educacional investiram em construções históricas e epistemológicas, empenhados em caracterizar a Avaliação Educacional como campo científico e social. Como bem define Afonso (2014), esse campo é complexo e engloba todos os objetos de avaliação (aprendizagem, instituições, sistemas educativos, políticas, projetos e programas, dentre outros). Como indica Fernandes (2018, p. 50), esse campo utiliza “[...] conceitos fundadores [...] métodos e procedimentos, tais como são utilizados na investigação, uma lógica, uma diversidade de objetos e processos que permitem conhecer a sua própria qualidade (meta-avaliação)”.

Diante do exposto, as pesquisas atuais que se apropriam da expressão “avaliação educacional” carecem de cuidado para assimilar as bases

teóricas e metodológicas desse campo, as quais imprimem a qualidade de área do conhecimento “[...] que nos permite formular juízos credíveis, plausíveis e socialmente úteis acerca da qualidade dos objetos que nos rodeiam” (FERNANDES, 2018, p. 50). Em suma, constata-se a existência de três perspectivas epistemológicas de avaliação educacional: a objetivista, a subjetivista e a dialética. Cada uma dessas perspectivas possui seus próprios paradigmas que possibilitam classificar as opções do pesquisador/avaliador. Elas expressam uma determinada concepção e um determinado posicionamento epistemológico. Este último, consequentemente, orienta as escolhas metodológicas, as terminologias, os procedimentos e os instrumentos empregados na pesquisa em avaliação.

Foucault (1999) explica que uma perspectiva de investigação, ou em ciência, consiste em um “regime de verdade” que abrange o conjunto das práticas e dos discursos de um campo científico, o qual delimita a legitimidade de uma investigação. Constata-se que as concepções de avaliação em educação se desenvolvem e se aprimoram de acordo com a conjuntura social em cada momento histórico (GOES; BRANDALISE, 2015).

Considerando as convergências e as divergências no diálogo estabelecido entre os autores, conclui-se que a pesquisa em avaliação se destina a diferentes objetivos e contextos, não produz resultados exatos, definitivos, e não almeja gerar um conhecimento generalizável. No entanto, ela possibilita discernir a respeito da qualidade de um objeto ao fundamentar-se em critérios que envolvem a prática e a experiência dos sujeitos, o que lhe confere rigor e credibilidade, sendo socialmente útil para a melhoria da vida das pessoas, das organizações e da sociedade como um todo (FERNANDES, 2018).

Atualmente, com o desenvolvimento do campo teórico da avaliação educacional e a evidência de um corpo bem constituído de produções científicas – que pode ser constatado por meio de uma consulta rápida em bases de dados científicos –, constata-se também a relevância em debater acerca das delimitações e das atribuições da pesquisa em avaliação.

A avaliação, concebida como transdisciplina e/ou considerando o campo teórico da Avaliação Educacional, possibilita a abordagem de questões epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas sob a perspectiva de diferentes disciplinas. E, desse modo, pode instigar e/ou convocar os

pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisas em avaliação, tanto teóricas quanto empíricas, a partir de diferentes objetos, promovendo a atualização tanto teórica quanto prática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARO, Francis G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. (org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 10-14.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre *et al.* A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: HARTZ, Zulmira Maria de Araújo. (org.). **Avaliação em saúde**: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p. 29-47.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: EE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação Educacional: influências do Positivismo, da Fenomenologia e da Teoria Crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2015. p. 34077-34092.

ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E. **Evaluation: a systematic approach**. Beverly Hills: Sage Publications, 2004.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SCRIVEN, Michael. Evaluation in the new millennium: the transdisciplinary vision. In: DONALDSON, Stewart I.; SCRIVEN, Michael. (ed.). **Evaluating social programs and problems**. Mahwah: Erlbaum, 2003. p. 19-41.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Editorial. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 11-13 jan./jun. 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 86-103, n. especial, dez. 2014a.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 74-85, n. especial, dez. 2014b.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

LEITURA COMPLEMENTAR

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRÃO, João. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 5-28.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Elementos para uma genealogia da avaliação. Ramada: Edições Pedagogo, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 7-276, n. especial, dez. 2014.

COMO CITAR:

BONATTO, Bruna Mayara. Avaliação e pesquisa em avaliação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 97-105.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Mary Ângela Teixeira Brandalise

A avaliação desempenha muitos papéis, mas tem apenas um objetivo: determinar o valor ou o mérito do que se avalia. Para Scriven (1991), toda avaliação consiste em um processo de determinação do mérito, valor ou significado de uma dada realidade. A raiz *val-* provém do verbo *valere* do latim, significa estabelecer o valor, a valia, apreciar o mérito, o valor de. Na acepção de Casali (2007), a avaliação é conceituada como saber situar, o valor de algo como meio (mediação) para a realização da vida dos sujeitos(s) nela envolvidos, considerando os valores culturais e universais.

O autor afirma que é necessário o questionamento sobre o que é o valor, o que é que vale, por que vale, uma vez que o que vale, em definitivo, é a vida. A vida é a medida do valor de toda e qualquer coisa. Só tem valor o que for um meio para realizar a vida, e realizar a vida significa: criá-la, reproduzi-la, mantê-la, desenvolvê-la.

Quatro aspectos são apontados por Casali (2007) para a compreensão do conceito do valor em avaliação educacional. O primeiro é que não existem valores em si, porque eles são histórica e culturalmente construídos; são, portanto, mutáveis, suscetíveis a alterações, ou seja, podem ser alvo de mudanças. Decorre dessa acepção de valor que a avaliação educacional é também histórica e cultural. Quando uma cultura expressa seus valores particulares procura validar-se nos valores universais. A consequência para a avaliação educativa é a busca constante pela validação universal porque o valor de algo só existe como referência de uma ação palpável, de existência material, portanto a avaliação é um meio para a realização da vida, não tem um fim em si mesma ou apenas ao final de um processo, mas ela é histórica e socialmente construída.

O segundo aspecto refere-se ao valor da própria avaliação para realização da vida do maior número de pessoas com justiça social e, dessa

forma, as mediações de mais e maior valor são aquelas de caráter mais includentes, promotora de todos os indivíduos de uma sociedade. Em consequência, o autor aponta o terceiro aspecto do valor em avaliação: seu caráter social, pois ela não tem por objeto somente a avaliação de conteúdos disciplinares ou conhecimentos específicos de uma realidade, mas também uma função de socialização envolvendo as qualidades de comunicação, cooperação e responsabilidade.

O quarto e último aspecto refere-se a três âmbitos de alcance dos valores, das validações, das avaliações: os valores para um sujeito (o singular), os valores para uma cultura (o parcial) e os valores para a humanidade (universal). Casali (2007) explica que a avaliação se constitui uma medida e uma referência de valor para um, ou dois, ou os três desses âmbitos, e que

[...] tem mais valor o que alcança a cultura do que apenas um ou alguns sujeitos. Tem mais valor o que alcança algumas culturas do que apenas uma; e tem valor supremo o que alcança a humanidade toda, inclusive a futura, inclusive todo o sistema-vida do qual ela depende e do qual faz parte. (CASALI, 2007, p. 11-12).

A avaliação é uma prática social, que se refere aos processos de construção de sentidos, significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, para diversos sujeitos. Nessa perspectiva teórica, considera-se que a avaliação é um ato constitutivo do ser humano, uma vez que é um dos modos de conhecer uma determinada realidade. Dito de outro modo, a avaliação objetiva sempre revelar a qualidade de uma realidade observada. Como afirma Dias Sobrinho (2002), o conceito de avaliação é plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências.

Cabe ressaltar aqui que as concepções de avaliação educacional evoluíram ao longo dos anos considerando os processos sócio-históricos de sua produção – da geração da medida no início do século XX para a segunda geração nos anos de 1930 a 1950, que ficou conhecida como geração da descrição de objetivos, quando Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional, propôs um primeiro método sistemático de avaliação educacional, dando início a sua consolidação como campo teórico e prático da educação (TYLER; GAGNE; SCRIVEN, 1967).

Nos anos de 1960, a terceira geração surge como atribuição do juízo de valor ou mérito de uma realidade com destaque para os trabalhos de Scriven (1967). A geração atual, denominada por Guba e Lincoln (2011) de quarta geração, conceitua a avaliação como uma construção da realidade a partir de uma atribuição de sentidos e de significados influenciados pelos valores dos sujeitos inseridos em seus contextos sociais.

Entendida como prática social, a avaliação educacional exige diálogo e reflexão, pressupõe participação, problematização e atribuição de valores à realidade avaliada. É fundamental, portanto, considerar, em qualquer processo avaliativo, os contextos da sua criação, elaboração, execução, utilização e da sua tradução pelos sujeitos, pois eles refletem, nas suas abordagens, as concepções de educação e suas referências éticas, culturais, valorativas, sociais e políticas.

Em uma perspectiva crítica, a avaliação educacional é um processo contínuo, formativo, compreensivo e reflexivo, que integrado a práxis educacional envolve os avaliadores, os participantes e a comunidade na análise dos diversos elementos e informações do estado inicial, do processo e dos produtos, na construção do retrato, da crítica e da criação coletiva, da compreensão, do ajuizamento, da negociação, da problematização e da ressignificação da realidade, na busca de objetivos para subsidiar ações de melhoria, reorientar processos e planejamentos (CAPPELLETTI, 2002). A avaliação constitui-se, por conseguinte:

Uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

A autora explica que não é fácil agir de forma coerente com os pressupostos de avaliação que tem a visão dialética da realidade social e o conhecimento reflexivo originário de situações concretas para integrar teoria e prática, porque tal postura exige que se tenha clareza de um credo

ideológico e conhecimentos teóricos sobre avaliação (CAPPELLETTI, 2010). Além disso, a avaliação, nessa postura, é uma construção permanente e inacabada, um movimento dialético de perpétua ida e volta, um processo infinito e, portanto, sempre parcial, pois o sentido é questionado incessantemente, pela evolução de cada situação ou contexto investigado.

A conceitualização de avaliação na postura dialética e crítica pode ser adotada para diversos domínios ou objetos de avaliação do campo educacional: avaliação de aprendizagens, avaliação de escolas, avaliação de currículos, avaliação de disciplinas, avaliação institucional, avaliação de sistemas educativos, avaliação de profissionais, avaliação de políticas e de programas educacionais, avaliação de projetos, entre outros.

A relevância da definição do objeto de avaliação é o primeiro passo de qualquer ato avaliativo para investigar a realidade desejada. Afonso (2010) considera a avaliação não como mero tópico subjacente às questões educacionais comuns e cotidianas, mas sobretudo como um campo social, a partir da noção de campo de Bourdieu (1983). Nas palavras do autor,

[...] do ponto de vista sociológico, podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios. (AFONSO, 2007, p. 9-10).

Atualmente, a avaliação educacional é um campo em disputa, plural e diverso, argumenta o autor, porque abarca, de modo explícito ou implícito, funções e dimensões de ordem diversas: pedagógica, técnica, científica, cultural, simbólica, social, política, de controle e de legitimação. Por fim, acredita-se que a avaliação educacional é produtora de conhecimento, quando têm a práxis como processo, o diálogo como essência, a participação como compulsória para que o processo seja necessariamente formador, e, no horizonte, a construção da qualidade sociocultural da educação e a promoção da ação humana consciente, autônoma e emancipada (CAPPELLETTI, 2012).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Mello, 2007. p. 9-14.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (org.). **Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/363.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de Currículo**: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002. p. 13-36.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de Currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação e currículo**: políticas e projetos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 11-24.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.
- CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 9-26.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. California: SAGE Publications, 1991.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation**. Chicago: Tabde McNally, 1967.

TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert Mills; SCRIVEN, Michael. Perspectives of Curriculum Evaluation. **American Educational Research Association Monograph**. Vol. 1. Chicago: Rand McNally, 1967. (Series on Curriculum Evaluation).

LEITURA COMPLEMENTAR

BONNIOL, Jean Jaques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 107-112.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Elismara Zaias Kailer

Adriane Presaniuk

Beatriz Vozniak Barbosa

Refletir sobre as discussões que envolvem as avaliações em larga escala remete-nos, inicialmente, a definirmos o seu conceito. Na literatura brasileira, esse domínio da avaliação educacional aparece com os termos: avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliação de sistemas.

Werle (2010) ressalta que a “avaliação externa” pode indicar a avaliação de escolas por profissionais ou instituições externas ao contexto, contemplando toda a escola ou parte das ações institucionais. Já o termo “avaliação em larga escala” caracteriza-se como um procedimento mais amplo, que pode envolver um processo de avaliação de uma rede de ensino, por exemplo, com todas as escolas que fazem parte dela. Geralmente, essas avaliações são realizadas com foco no desempenho dos alunos, com a finalidade de se obter resultados que sejam generalizáveis àquele sistema. Por isso, o termo “avaliação de sistemas” também é utilizado para designar esse tipo de avaliação realizado por profissionais ou instituições externos às escolas. Desse modo, a avaliação em larga escala é uma avaliação externa às escolas avaliadas. “O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’ é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência” (WERLE, 2010, p. 22).

Tanto no contexto nacional como internacional, há uma diversidade de proposições de sistemas de avaliação. No Brasil, as avaliações em larga escala adquirem centralidade no debate educacional a partir dos anos de 1990, quando se começa a discutir questões relativas aos processos avaliativos e a qualidade da educação no país. Diante disso, em 1995, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. Até

o ano de 2018, o SAEB era composto por três avaliações de desempenho de alunos, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil; c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Além dessas avaliações nacionais que faziam parte do SAEB, havia também a Provinha Brasil, que tinha como objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. No ano de 2019, a partir das mudanças inseridas na Portaria Nº 271, de 22 de março de 2019 (BRASIL, 2019), as nomenclaturas das avaliações que faziam parte do SAEB deixaram de existir e passaram a ser identificadas apenas como instrumentos de avaliação do SAEB. No contexto internacional, para exemplificar, há o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem como objetivo avaliar uma amostra de estudantes com 15 anos de idade, em alguns países, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Cabe assinalar que a partir da experiência nacional brasileira, estados e municípios também começaram a estruturar seus sistemas próprios de avaliação em larga escala sob a justificativa de se constituírem como propostas mais próximas da realidade das escolas e, portanto, menos verticalizadas (WERLE, 2010). Bauer, Tavares e Gatti (2013) ressaltam que a implementação das políticas de avaliação em larga escala se deu a partir do objetivo de contribuir com as ações governamentais na gestão educacional em todos os níveis do governo.

Desse modo, a avaliação detém-se ao movimento de averiguação da eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e na busca pela qualidade da educação no país. Para Klein (2013), as avaliações em larga escala impulsionaram uma atenção voltada significativamente à qualidade, não só do ensino, mas também à qualidade do gasto, à qualidade da gestão, à qualidade do professor e à qualidade da escola. Amaro (2013) afirma que, na segunda metade do século XX, o significado de qualidade já era defendido pelos governos neoliberais, com ideais de centralização das avaliações e de descentralização da gestão e do financiamento. O conceito de qualidade pode, portanto, agregar muitos significados, em um contexto de conflitos e de interesses.

A avaliação em larga escala também apresenta como intenção subsidiar os formuladores e os executores de ações governamentais no âmbito educacional em todos os níveis de governo: municipal, estadual e nacional (BAUER; TAVARES, 2013; FREITAS, 2013). Quando estruturadas com metodologia adequada, essas avaliações podem trazer importantes informações sobre a escola, desde os desempenhos de alunos e professores, como também fornecer dados sobre as condições de trabalho e funcionamento das instituições escolares (FREITAS *et al.*, 2012). Logo, as ações que decorrem dos resultados dessas avaliações podem atuar como dispositivos de controle e de regulação, com ênfase na performatividade (HYPÓLITO; LEITE, 2012), mas também podem ter efeitos formativos para revisar os rumos de programas e de projetos em andamento (BROOKE; CUNHA, 2011).

Para Sousa (2013) e Bauer (2010), a avaliação em larga escala começa a ser implementada em relação às medidas de responsabilidade e autonomia das escolas, em um processo de descentralização, de padronização curricular, de necessidade de prestações de contas ao Estado e à sociedade, com ênfase no desempenho dos alunos. Nesse contexto, as avaliações em larga escala encontram-se pautadas no paradigma da racionalidade técnica, consideradas instrumentos de desempenho, rentabilidade, competitividade, regulação e controle. Assim, Barretto (2013) aponta que as avaliações externas de rendimento dos alunos tornaram-se o instrumento mais utilizado para a lógica de funcionamento das escolas da rede pública de ensino, que passam a ser objetivadas no modelo gerencialista de educação. A centralização na quantificação e na comparação dos resultados proporcionam a legitimação e a orientação das ações das políticas e da gestão educacional e escolar (WERLE, 2012; FREITAS, 2013).

Ao refletirmos sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala, podemos destacar duas perspectivas: a de controle e a com potencial emancipatório e democrático. Na perspectiva de uso dessa avaliação para controle, assinalamos a incidência das políticas de responsabilização, por exemplo: na ação docente, sinalizando as formas de se estruturar a organização do trabalho pedagógico; no delineamento de propostas curriculares; nas ações das equipes de gestão escolar; nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, dentre outros. Nessa mesma óptica, vale considerarmos as reflexões de Barretto (2013, p. 141) ao indagar se “[...] os sistemas de

ensino não estarão caminhando dentro de uma ‘bolha’ de avaliação que, ao estourar, mostrará os vazios de uma educação que tem se esquivado de se debruçar mais seriamente sobre suas próprias finalidades”. De fato, tal questionamento nos permite pensar a respeito das discussões e das formações que precisam ser feitas nas escolas para proposições de ações que possam ampliar a compreensão de tais intencionalidades.

Na perspectiva da avaliação com potencial emancipatório e democrático, inferimos as possibilidades para mudanças no contexto da escola, uma vez que se torna importante refletir junto a professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a respeito dos dados dessas avaliações quando estes chegam para a escola e o que representam, de fato, para evidências de interpretações da realidade vivenciada e orientações, conforme Vianna (2003) assinala, para as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Logo, as reflexões sobre os resultados devem desencadear ações planejadas para seus usos na escola. Blasis, Falsareli e Alavarse (2013), ao enfatizarem os diferentes usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto educacional, apontam três especificidades relacionadas ao uso: a) gestão no âmbito das Secretarias de Educação; b) gestão no âmbito das escolas; c) trabalho pedagógico.

Com relação ao primeiro aspecto, gestão no âmbito das Secretarias de Educação, os autores assinalam questões relacionadas ao uso para revisão de prioridades da gestão, alocação de recursos no que pertence aos aspectos organizacionais das escolas, bem como a possibilidade de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem e apoio às instituições escolares. No que pertence à gestão no âmbito das escolas, os pesquisadores destacam como possibilidade o uso dos resultados para diagnóstico da realidade, bem como para projetos coletivos que envolvam a comunidade escolar. Por fim, com relação ao trabalho pedagógico, o uso dos resultados pode auxiliar no diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, nas necessidades específicas de grupos e de estudantes e nas propostas de intervenção em sala de aula.

Assim, conforme mencionado, os resultados que as avaliações em larga escala apresentam são interpretados e utilizados de diferentes formas, como indicadores de sucesso ou fracasso de políticas educacionais e de práticas escolares, bem como para aferir qualidade da educação pública.

Vianna (2003) afirma que os resultados não devem ser usados somente como indicadores do desempenho escolar, mas, sim, para a definição de novas políticas públicas e programas, como também para a tomada de decisões, seja na gestão educacional ou escolar. Isso implica em escolhas técnicas, políticas e ideológicas que provoquem mudanças nos diferentes contextos.

Machado, Alavarse e Oliveira (2015) também afirmam que a partir da apropriação dos dados de maneira compreensiva, a escola pode repensar suas práticas e revitalizar o sentido de uma escola pública e democrática, garantindo um processo de ensino e de aprendizagem reflexivos e pautado na realidade da instituição. Nesse sentido, a avaliação em larga escala pode ser um instrumento que norteie os processos de autoavaliação institucionais.

É importante considerar, também, que os resultados não têm um fim em si mesmos, pois o uso deles de maneira reflexiva fomenta a autonomia da instituição, em um processo que se faz a partir dos levantamentos dos dados e dos resultados, com suas respectivas análises. E, posteriormente, o uso para repensar a gestão educacional, a gestão escolar, as políticas públicas, os projetos de modificação de currículos e de formação contínua dos docentes e as tomadas de decisões com objetivo de provocar impacto e promover mudanças no contexto educacional (VIANNA, 2003).

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 101-118.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BAUER, Adriana; TAVARES, Marialva. Introdução. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 13.

BLASIS, Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação de Eloisa de Blasis e Patricia Mota Guedes. São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. **Portaria Nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília: INEP, [2019]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 97-116.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade de ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **RBPAE**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 335-353, maio/ago. 2015.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-86.

VIANNA, Heraldo Marelin. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

LEITURA COMPLEMENTAR

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 134-146.

GIMENES, Nelson *et al.* Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. [201-]. Disponível em: inep.gov.br/educacao-basica/saeb. Acesso em: 26 jan. 2019.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saresp. 2003. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, mar. 2014.

COMO CITAR:

KAILER, Elismara Zaias; PRESANIUK, Adriane; BARBOSA, Beatriz Vozniak. Avaliação em larga escala. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 113-120.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Andreliza Cristina de Souza

Tem-se vivenciado, nas duas últimas décadas, uma considerável valorização da avaliação. Ao falar em avaliação, articula-se também os resultados que esta pode gerar, que levam à qualificação dos processos, sem excluir o papel ativo que todas as pessoas envolvidas possuem e considerando o potencial crítico e emancipador que a avaliação pode carregar.

Com maior ênfase nas duas últimas décadas no Brasil, teóricas e teóricos vêm discutindo e fortalecendo o campo da avaliação para além dos objetivos do mercado, como mecanismo de melhoria e para tomada de decisões. Frente a isso, entende-se que os processos avaliativos têm condições de iluminar os caminhos, apontando possíveis correções e melhorias em uma perspectiva emancipatória.

A avaliação está em constante movimento em busca de um diálogo, mobilizando uma concepção crítico-dialética na construção do conhecimento, que se constitui na práxis, no diálogo, nas similaridades e nas diferenças surgidas durante o processo. Isso leva ao desenvolvimento e à emancipação dos envolvidos no processo, para buscar novas alternativas para a resolução de problemas. Nesse paradigma, a descrição, a análise e a crítica constroem o conhecimento, possibilitando a participação (RIOS, 2004).

Santos (1991) afirma que o projeto sociocultural da modernidade – nesse contexto, a avaliação – está cimentado em dois pilares basilares: a regulação e a emancipação. O sentido da emancipação humana está pautado em questões de valorização do homem, na autonomia e representa a possibilidade de independência para que os sujeitos possam enfrentar e superar a situação de exploração na qual se encontram. Desse modo, a emancipação não possui um único sentido, mas é perpassada por uma pluralidade de perspectivas teóricas.

A emancipação representa um processo que leva à conquista da autonomia pelas sociedades, de forma que estas se tornem livres de coerções, pautando-se no governo de si mesmas (HABERMAS, 1990). A emancipação caracteriza-se, assim, como o processo de conquista e de manutenção da autonomia.

O equilíbrio pretendido entre regulação e emancipação é obtido pelo desenvolvimento harmonioso de cada um dos pilares (Estado, mercado e comunidade) e das relações dinâmicas entre eles. Para Santos (1991), dentre os três princípios que estabelecem a vinculação entre regulação e emancipação, a comunidade é a que melhor se coloca para estabelecer uma relação positiva com o pilar da emancipação, pois contém virtualidades epistemológicas que a fazem um eixo que redimensiona regulação e emancipação, uma vez que alguns de seus elementos vêm sendo foco de resistência à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

Essa teoria é de extrema importância para fundamentar e defender a perspectiva emancipatória da avaliação, que se mostra diferente daquela que caracterizou as práticas avaliativas dos últimos anos. Partindo de seus pressupostos, é possível relocalizar a avaliação formativa na articulação entre Estado e sociedade (AFONSO, 2009).

A questão da emancipação é um pressuposto cada vez mais intenso nas reflexões sobre avaliação e pode ser contemplado na sociologia da avaliação, que explica o fenômeno avaliativo e se refere aos mecanismos para o favorecimento da emancipação. Saul (2010) explica que a avaliação emancipatória se caracteriza como um amplo processo de descrição, de análise e de crítica de uma realidade no intuito de transformar os processos avaliativos. Para a autora, avaliação e emancipação estão situadas em uma “[...] vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (SAUL, 2010, p. 65). A marcante característica dessa perspectiva consiste em fazer com que as pessoas envolvidas escrevam sua própria história, gerem suas alternativas de ação.

Afonso (1999) assinala que uma teoria como essa, pautada na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade, na reinvenção da comunidade, na participação e na solidariedade, está imbricada a uma análise sociológica e visa compreender os aspectos globais que intervêm

na avaliação, nos processos educativos e, consequentemente, age em busca da emancipação. Assim, a avaliação não se confunde com a mera prestação de contas e não funciona tão somente como mecanismo de controle e mensuração. A intencionalidade dessa perspectiva é radicalmente distinta da pura e simples regulação, já que, em uma lógica diferente, ultrapassa largamente a simples medida e verificação (DIAS SOBRINHO, 2003b).

A perspectiva da avaliação emancipatória tem os objetivos de iluminar o caminho da transformação. Isso indica que o processo está comprometido com o que pretende transformar, com o futuro, partindo do conhecimento crítico da realidade concreta (SAUL, 2010). Dessa maneira, avaliadoras e avaliadores que acreditam no valor emancipador da abordagem por meio da consciência crítica imprimem uma direção às ações de acordo com os valores eleitos e com os quais se compromete. Esse modo de olhar e realizar permite compreender que a avaliação possibilita conscientizar as pessoas avaliadas de que a sua condição não é permanente, “[...] pois o indivíduo pode, por meio do uso da razão, transformar-se em sujeito” (SILVA; BITTENCOURT, 2013, p. 55-56).

Contudo, a educação hoje está sob a égide do Estado-avaliador, e a avaliação educacional vem sendo realizada no sentido de *accountability*. Na teoria do Estado-avaliador, há maior liberdade e autonomia por parte das instituições, mas essa autonomia gera um controle sobre os resultados e os produtos. Assim, a instituição é livre para atingir determinados fins, mas esses resultados devem estar dentro dos moldes propostos.

Dias Sobrinho (2003b) explica que o Estado-avaliador se caracteriza como um Estado forte no controle relacionado à economia. Nesse sentido, é conferida maior liberdade pelo Estado na gestão dos meios e dos processos “[...] como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 34). Em contrapartida, o Estado exerce rígido controle sobre os produtos com o intuito de orientar o mercado.

A regulação e a avaliação são coisas distintas, mas que se complementam na lógica do mercado. O Estado exerce sua função de regulação e de responsabilização, instaurando procedimentos de controle, fiscalizando para garantir a existência de condições e qualidade dos processos educativos

(DIAS SOBRINHO, 2003b). Nesse horizonte, a regulação articula-se com a função de avaliação da educação que “[...] para além de mero controle se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 38). Nesse contexto em que prevalece a lógica do mercado, a avaliação não pode ter como foco principal exclusivo o controle, tampouco se restringir à fiscalização de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado (DIAS SOBRINHO, 2003b). Isso porque “[...] as consequências regulatórias, a definição dos padrões de qualidade que se tornam referência para os processos de avaliação influenciam diretamente o modelo de educação que se adota” (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p. 733).

Isso indica a necessidade da elaboração de instrumentos avaliativos mais autônomos. Uma avaliação só pode ser emancipatória se houver autonomia para se pensar um processo avaliativo mais coerente com a realidade. Se for efetivamente autônoma, possibilitará aos indivíduos a emancipação. Tal reflexão mostra que a avaliação se assume como possuidora de sentido ético, com interesse público e que “[...] se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 27).

Essa discussão leva a compreender a emergência em se conhecer a avaliação como objeto de estudo e como campo de produção de conhecimento em suas mais variadas nuances, para que esse conhecimento possa fundamentar o potencial emancipatório da avaliação como instrumento necessário, mas não limitado à regulação. Então, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados, é necessário que sejam considerados elementos de ordem micro, meso, macro e megassociais para a realização de avaliações menos ingênuas, mais emancipatórias; e que essas avaliações possam servir como elemento constitutivo das transformações sociais mais amplas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n 69, p. 139-164, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS SOBRINHO, José **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun. 2003b.

HABERMAS, Jünger **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Meta-avaliação de docentes no ensino superior**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladis Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Subjectividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 32, p. 135-191, jun. 1991.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. A educação para a emancipação: aproximações entre o pensamento de Kant e Adorno. **Educação em Revista**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2013.

LEITURA COMPLEMENTAR

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz. (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Mello, 2007. p. 9-14.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.

GOMES, Luiz Roberto Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, p. 53-63, 2007.

COMO CITAR:

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação emancipatória. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 121-126.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Clícia Bühner Martins
Regilson Maciel Borges

A partir dos anos de 1980, mais especificamente dos anos de 1990, desenvolveram-se, em alguns países da Europa, como Portugal e Espanha, e, também, no Brasil, estudos voltados à construção de uma pedagogia centrada na escola. A partir desses estudos, a escola passa a ser “[...] entendida como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema* [...]” (NÓVOA, 1992, p. 20, grifos do autor), mas que também não pode definir e instituir mudanças considerando unicamente os atores educativos internos e externos e desconsiderando as normas estabelecidas pelo sistema.

Há de considerar-se que toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. Segundo Castoriadis (1975), o instituído é o conjunto de forças sedimentadas, que buscam a conservação do quadro institucional vigente. O instituinte é o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação. Nesse sentido, a avaliação institucional é formalmente a avaliação desse instituído e instituinte na medida em que ela tem de identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais explicitados no projeto da instituição. Daí a necessidade de considerar-se toda a dinâmica institucional (BRANDALISE, 2010b).

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), as instituições escolares “[...] constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”, cujo funcionamento é fruto de um compromisso entre sua estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio. São características organizacionais da escola: a sua estrutura

física (dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.), a estrutura administrativa (gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.) e a estrutura social (relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.) (NÓVOA, 1992).

Além disso, Dias Sobrinho (2013, p. 107) ressalta que “[...] uma instituição educativa tem compromisso com o fortalecimento da democracia e deve ela mesma exercitar em seu cotidiano os conteúdos e formas da vida democrática”. No Brasil, a avaliação institucional surge de modo mais sistematizado no Ensino Superior a partir da década de 1980, com motivações e razões diferentes.

Balzan e Dias Sobrinho (1995) apontam dois principais motivos que favoreceram esse surgimento: a exigência ética da prestação de contas à sociedade e o mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante contínuas ameaças de privatização. Contudo, é, sobretudo na década de 1990, que a temática da avaliação institucional ganha consistência no país, estando associada às questões da autonomia e da qualidade, pautas de interesse de entidades como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento (RISTOFF, 1995).

No caso da Educação Básica, Barretto e Novaes (2016, p. 316) observam que a avaliação institucional ainda é pouco expandida, prova disso, segundo as autoras, é “[...] a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação”. Além disso, há “[...] escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da Educação Básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas” (BARRETTO; NOVAES, 2016, p. 316). Brandalise (2010b, p. 317-318) também constata que “[...] a avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira”, isso porque, segundo a autora, “[...] a avaliação interna é pouco realizada no interior das escolas”.

Contudo, Barretto e Novaes (2016) apontam que, mais recentemente, a avaliação institucional começa a ganhar espaço também na escola básica, sendo “[...] disseminada nas redes municipais de ensino de todas as regiões do país” (BARRETTO; NOVAES, 2016, p. 316). Prova disso são as iniciativas de avaliação que são apresentadas pelas autoras na retrospectiva que fazem das experiências de uso da avaliação para esse nível de ensino.

A avaliação institucional pode ser entendida como processo de compreensão e de análise de uma dada realidade e mobilizadora de ações, de transformações, tendo em vista a qualidade e a relevância científica e política do projeto institucional em desenvolvimento (AMORIM; SOUZA, 1994). Nessa perspectiva, “[...] a avaliação institucional não é a soma de pequenas análises isoladas ou justaposição de avaliações episódicas e pontuais”, trata-se, porém, de “[...] uma ação global, não apenas relativamente ao objeto [...], mas também quanto ao sujeito, que é coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores [...]” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 103).

Desse modo, a avaliação institucional vai além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, não se resume a uma tarefa técnico-burocrática que é exigida por lei, tampouco se satisfaz com medidas de punição ou de premiação para os atores institucionais que fazem a instituição escolar (SAUL, 1990). O objetivo da avaliação institucional é, portanto, o aperfeiçoamento das instituições (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995), por meio da identificação dos fatores responsáveis pelo bom andamento e aqueles fatores responsáveis pelas dificuldades, visando sua superação (BELLONI, 1999).

A avaliação institucional é assim entendida como “[...] processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição” (BELLONI, 1999, p. 40), em um processo que envolve duas dimensões, uma interna (autoavaliação) e a outra externa. A avaliação interna tem como motivação principal o acompanhamento dos projetos da escola (NÓVOA, 1992) e conta com a participação dos sujeitos internos (alunos, professores e técnico-administrativos) abertos ao exame de si próprios como formuladores/executores de ações (BELLONI, 1999). A avaliação externa responde às necessidades de controle no âmbito do sistema de ensino (NÓVOA, 1992) e envolve sujeitos externos (pais, pesquisadores, profissionais, empregadores, trabalhadores, entidades sociais, entre outros) que estão diretamente envolvidos com as atividades da escola (BELLONI, 1999).

Disso, depreende-se que a avaliação institucional é uma questão política, não somente técnica, na medida em que não se constitui em uma operação para equacionar tecnicamente os conflitos internos, abafar as discordâncias e camuflar as contradições a partir de ajustes e de medidas instrumentais. “Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emerjam” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91). Em um processo avaliativo, há necessidade de considerarem-se as diferentes perspectivas dos diferentes grupos de indivíduos que compõem a instituição e, conseqüentemente, a diversidade de interesses, a história, suas condições e compromissos. Nesse contexto, a avaliação institucional é realizada em situações concretas, a partir de determinadas condições, que são permeadas por valores e que conferem os esquemas conceituais que dão referência ao processo avaliativo em si (DIAS SOBRINHO, 2000).

Há necessidade também de destacar-se a importância da avaliação como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão das instituições e, além disso, sobre a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas em uma dinâmica planejada de intervenção, de mudança e de desenvolvimento institucional, levando-se em conta as características de cada instituição e não somente o atendimento às recomendações estabelecidas pelos organismos oficiais (BRANDALISE, 2010b).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 123-136, 1994.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia Tavares Franco. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez. 1999.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010a.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010b.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. Introdução. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-13.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.

RISTOFF, Dilvo Ivo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37-51.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 17-19, 1990.

LEITURA COMPLEMENTAR

DIAS SOBRINHO, José. A avaliação institucional da Universidade Estadual de Campinas: considerações teóricas e processo. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 5, n. 1, p. 31-49, 1994.

MARTINS, Clícia Bühner. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Pedro; MOREIRA, João. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, José Augusto. (org.) **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual**. Porto: Porto Editora LDA., 2014. p. 181-211.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa da escola**. Porto: ASA Edições S.A., 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação, construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio/ago. 2016.

COMO CITAR:

MARTINS, Clícia Bühner; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação institucional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 127-132.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SOMATIVA

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Ao publicar o ensaio *Methodology of Evaluation*, em 1967, Michael Scriven *apresentou* as ideias fundamentais para compreensão da lógica da avaliação, as quais contemporaneamente estão incorporadas ao campo da avaliação educacional. Com suas argumentações e teorização, Scriven (1967) mudou completamente o enfoque da avaliação, de modo a iniciar uma fase de reconhecimento da avaliação na área educacional e ampliar os princípios da avaliação de currículos, programas educacionais, de aprendizagem para outras dimensões da educação, como ensino, projetos, produtos, políticas, entre outros. Dentre as contribuições mais relevantes da obra, destaca-se o estabelecimento de que “[...] a avaliação desempenha muitos papéis (*roles*), mais possui um único objetivo: determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado” (VIANNA, 1995, p. 112).

Scriven (1967) sustentava suas proposições na obra analisando os prós e os contras da avaliação por objetivos até então defendida por Ralf Tyler (1942), à época, propondo que, ao lado das aprendizagens definidas em um programa de ensino, seria necessário considerar outras não previstas, ou seja, que a avaliação poderia ser não apenas baseada em objetivos (*goal based*) mas também sem objetivos (*goal free*).

O autor explicitava que, em vez de partir dos objetivos de um programa ou plano para realizar a avaliação, era necessário observar o contexto educacional, as produções dos estudantes, para, então, confrontá-los aos propósitos previamente definidos. Segundo Sousa (1998, p. 162)

[...] o autor considerava que, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante também analisar aqueles que se estavam desenvolvendo no transcorrer do curso, o

que possibilitaria intervenções ainda durante o processo de execução de um plano”.

Para Scriven (1967), o objetivo da avaliação é sempre julgar, emitir julgamentos; e a ausência de uma nítida distinção entre os objetivos da avaliação, que é julgar o valor do objeto avaliado, e de suas funções, que consiste na utilização de dados da avaliação para melhorar e avançar, levará à invalidação da própria avaliação, de tal forma que esta não alcance seu objetivo que é apreciação de mérito ou do valor. Defende o autor que uma avaliação do valor, totalmente independente e objetiva, é a condição *sine qua non* de toda avaliação. Nessa linha de pensamento, ele aponta que “[...] os avaliadores com muita frequência, tentam ajudar os educadores a melhorar seus programas, mas fracassam no julgamento do valor dos programas” (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 104).

Ao explicar a diferença entre os objetivos e os papéis da avaliação, Scriven (1967 *apud* VIANNA, 1995, p. 112) enfatiza que “[...] o objetivo consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas; os papéis referir-se-iam às maneiras como essas respostas são usadas”. Ao ressaltar os papéis da avaliação, Scriven diferencia os papéis formativo e somativo da avaliação, diferença que originou dois conceitos considerados fundamentais para a teoria e a prática da avaliação educacional: a avaliação formativa e a avaliação somativa.

Para Scriven (1967), a avaliação somativa é aquela realizada ao final de um período do ano escolar, de um programa ou curso, julgamento do aluno ou professor, ou currículo, após o seu desenvolvimento acontecer e não durante o processo. Ela pode fornecer elementos para julgar a importância, valor ou mérito do objeto avaliado. Portanto, como o nome indica, a avaliação somativa preocupa-se com o(s) produto(s) de um projeto, programa ou processo educacional. A palavra “somativa” vem do inglês “*summative*”, que significa “adicionada, acumulada”. Desse modo, a avaliação somativa é posterior ao desenvolvimento de um processo educativo, projeto, programa ou política. Ela documenta os resultados, estabelece balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo, sendo um indicador da eficácia do trabalho desenvolvido.

A avaliação formativa, na acepção de Scriven (1967), é aquela que ocorre durante o desenvolvimento de um programa, de um projeto, de

uma política, de um produto educacional, do ensino, da aprendizagem, com o propósito de levantar informações úteis para o aprimoramento do que está sendo objeto de avaliação. Dito de outro modo, a avaliação formativa é aquela conduzida *durante* o planejamento e implementação de um projeto, programa, ou processo educacional com a finalidade única de prestar aos seus responsáveis as informações avaliativas relevantes, úteis para tentar melhorá-lo *enquanto ele decorre*. Ela comprova como as atividades estão sendo desenvolvidas, se estão de acordo com o planejado. Documenta, aponta sucessos e fracassos, acompanha cuidadosamente as atividades que foram planejadas e mostra as necessidades de intervenções e/ou correções para o alcance dos objetivos propostos.

A avaliação formativa é uma avaliação que vai ao porquê das coisas, privilegia o processo em relação ao produto; o método em relação ao conteúdo, à qualidade e não à quantidade; a participação e não o autoritarismo. Ela é essencialmente contextual, envolvendo uma multiplicidade e complexidade de determinantes pessoais, didáticos, institucionais, culturais, sociais, éticos e políticos. Reintroduz a dimensão temporal, privilegiando o espaço em relação ao tempo, tem de considerar o contexto real, a instituição real, o aluno real, o beneficiário real.

A utilidade da avaliação formativa depende de dois fatores: o controle e a hora certa de fazê-la. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 49): “Se as sugestões de melhoria devem ser implementadas, é importante que o estudo formativo colete dados das variáveis sobre as quais os administradores dos programas têm algum controle”. Entretanto, a prática da avaliação formativa não é simples e fácil; pelo contrário, conflituosa e difícil, exige ousadia, *audácia aventureira*, como afirma Abrecht (1994). Ela se constitui em um processo temporalizado, infinito, inacabado, constante, pois se está sempre a avaliar. Tem um caráter essencialmente emancipatório e formador. É, nessa perspectiva, um processo extremamente complexo e difícil, mas uma prática social que estabelece pontes, que tece diálogos, que contribui para a efetivação de igualdades de oportunidades, de equidade e justiça social, que pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo estejam receptivos a mudanças, a novas aprendizagens e, até mesmo, a uma perda provisória de rotinas e de referências.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam que a avaliação formativa e somativa podem ser combinadas com dimensões externa e interna da avaliação originando a uma avaliação: a) formativa interna; b) formativa externa; c) somativa interna; d) somativa externa. A avaliação formativa é a realizada por um avaliador interno; e a somativa, por um avaliador externo ao objeto avaliado. A avaliação formativa fornece informações avaliatórias à equipe do programa (processo, produto, política) que lhe possam ser úteis para melhorias, reformulações, novos encaminhamentos. A avaliação somativa fornece informações aos responsáveis por um programa (processo, produto, política) para a tomada de decisões e aos envolvidos nos julgamentos de mérito, valor e qualidade. No entanto, o objetivo da avaliação é sempre o mesmo: julgar e atribuir valor ao objeto avaliado.

A diferença entre avaliação formativa e somativa é muito tênue, pois ambas são profundamente entrelaçadas na prática. “A diferença existente entre uma e outra está, realmente, no *timing* em que são realizadas, no tipo de audiência a que se destinam e na utilização dos resultados.” (VIANNA, 1995, p. 124).

Embora a avaliação somativa normalmente seja realizada ao término de um processo educativo, de um programa, de uma política, ela pode também ocorrer em qualquer momento considerado importante para o desenvolvimento deles. É, portanto, sempre uma súmula, um balanço, uma parada pontual, momentânea, que possibilita averiguar o andamento das ações e das finalidades que se pretende alcançar.

Segundo Harlen (2012), pesquisas contemporâneas sobre as relações entre avaliação somativa e formativa apontam que a avaliação somativa pode ser muito útil quando realizada durante o desenvolvimento de qualquer processo, independentemente do contexto; desse modo, ela pode ser realizada com fins formativos. Essa é uma concepção mais abrangente de avaliação somativa, que vem ganhando relevância na literatura, pois os extremos são as práticas e os usos que mais tipificam avaliação formativa e avaliação somativa.

Especificamente, em relação à construção do conhecimento da avaliação da aprendizagem, uma das dificuldades apontadas por Scriven (2003) e Fernandes (2008) foi a necessidade de esclarecer os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa, o que ainda hoje se faz presente nos meios

educacionais entre professores e gestores educacionais. Fernandes (2019) apontou que, na pesquisa realizada por Stiggins (2017), uma das dificuldades observadas é “[...] que há uma significativa falta de compreensão quer por parte dos responsáveis políticos, quer por parte dos intervenientes mais diretos no processo educativo, como é o caso dos gestores e dos próprios professores, acerca das avaliações internas e externas das aprendizagens” (FERNANDES, 2019, p. 139).

Para o pesquisador, essa constatação pode explicitar e, até mesmo, justificar as atuais evidências das dificuldades e das resistências dos sistemas educacionais em integrarem a avaliação formativa e a avaliação somativa nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas.

Dos primórdios da avaliação formativa e da avaliação somativa aos dias atuais, constatamos que muitos avanços ocorreram nas discussões e nas produções teóricas, e que algumas práticas avaliativas vêm nascendo, crescendo, se aprimorando, formando elos com a teoria da avaliação, apontando novos caminhos, novas perspectivas no campo da avaliação educacional.

Fernandes (2006), em seu clássico artigo *Para uma teoria da avaliação formativa*, publicado na Revista Portuguesa de Educação, já afirmava que:

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, 2006, p. 22).

Dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa influenciados pelas teorias behavioristas, cognitivistas e construtivistas da aprendizagem às de concepções sociointeracionistas e crítico-dialéticas, percebe-se o esforço dos pesquisadores portugueses, francófonos e anglo-saxônicos, entre outros, na construção teórica da avaliação formativa e da avaliação somativa, tendo como foco central a avaliação das aprendizagens. Duas tradições teóricas da avaliação formativa são ressaltadas por Fernandes (2006): a francófona e a anglo-saxônica.

A avaliação formativa, na tradição francesa, tem como conceito chave a regulação da aprendizagem; e, na tradição anglo-saxônica, é o *feedback* que tem um papel primordial na avaliação formativa quase se confundindo com ela. Na teorização dos autores franceses, prevalece o estudo dos “[...] processos cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são internos ao aluno, tais como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação, e o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem sofisticados e sistêmicos” (FERNANDES, 2006, p. 27). Nessa acepção, o foco central da avaliação formativa é compreender como os estudantes aprendem, a fim de ajudá-los nos processos de regulação da própria aprendizagem.

A avaliação formativa dos teóricos anglo-saxônicos está muito voltada ao apoio e à orientação que os docentes fazem aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento curricular das aprendizagens previstas no currículo.

É um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o *feedback* seja um conceito tão central na visão anglo-saxônica de avaliação formativa. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Embora haja predominância das tradições teóricas francófonas e anglo-saxônicas nos estudos e nas pesquisas sobre avaliação formativa, Fernandes (2006) considera necessário considerar outras tradições teóricas, dentre elas as do contexto europeu, como a holandesa, a espanhola, a portuguesa, a alemã, a dinamarquesa e, também, de estudiosos da América do Sul, considerando os contextos nacionais e locais.

Destaca-se ainda, neste texto, a proposição de avaliação formativa alternativa em contraposição às perspectivas psicométricas e behavioristas de Fernandes (2009, p. 59). O autor a conceitua como “[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos”; em suma, a avaliação formativa voltada *para* a aprendizagem.

A denominação de avaliação *para* a aprendizagem (ApA) vem sendo utilizada em pesquisas e estudos como sinônimo de avaliação formativa, ao lado da expressão avaliação *da* aprendizagem (AdA) como sinônimo de

avaliação somativa, quando estas são referidas à avaliação pedagógica das aprendizagens. Segundo Fernandes (2019):

A ApA, é por natureza, tendencialmente contínua e os dados que através delas se obtém não deverão ser mobilizados para efeito da atribuição de classificações. E uma avaliação de proximidade, que está muito articulada com o ensino e a aprendizagem, em que a interação social, a comunicação em sala de aula, tem um papel fundamental e é muitas vezes informal e pouco estruturada. É uma avaliação que acompanha em permanência as dinâmicas de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nas salas de aula e, nessas circunstâncias, tem um papel determinante na distribuição de *feedback* que apoie e oriente os alunos nas suas aprendizagens. (FERNANDES, 2019, p. 150).

Continuando, o autor explica que a avaliação das aprendizagens (AdA) é de natureza semelhante à avaliação somativa; e, desse modo,

[...] pontual e os dados que proporcionam podem ou não ser mobilizados para classificar os alunos. Num certo sentido, é uma avaliação menos interativa, menos presente no dia a dia das salas de aula, mas deve igualmente ter um papel relevante nas dinâmicas de aprendizagem. (FERNANDES, 2019, p. 150).

As pesquisas e os estudos mais recentes da ApA e da AdA vêm revelando que a avaliação somativa pode ser utilizada com propósitos formativos, e não somente para classificações e comparações nos processos de ensino e de aprendizagem, daí serem consideradas complementares e não dicotômicas (FERNANDES, 2019).

Por fim, considera-se que a avaliação formativa e a avaliação somativa podem ser consideradas como o “coração” da avaliação em educação. Elas se complementam em qualquer processo avaliativo ou objeto avaliado, seja da aprendizagem, de currículo, de docentes, de escolas, de programas, de projetos ou de políticas educacionais. Tanto os processos quanto os produtos podem ser avaliados e as informações (dados da avaliação) devem atender a duas finalidades primordiais: antes de tudo, acompanhar o desenvolvimento de um processo educativo (política, programa, projeto, ensino, aprendizagem) – avaliação formativa; depois, apreciar os seus

resultados, sejam parciais ou finais – avaliação somativa, em uma dinâmica cíclica, contínua e proativa.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1994.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21- 50, 2006.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho *et al.* (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-163. (Série Temas em currículo, docência e avaliação, v. 6).

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, John. (ed.). **Assessment and learning**. 2. ed. London: Sage, 2012. p. 95-110. *E-book*.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation**. Chicago: Tabde McNally, 1967.

SCRIVEN, Michael. Evaluation theory and metatheory. In: KELLAGHAN, Thomas; SUFFEBEAM, Daniel. (org.). **International Handbook of Educational Evaluation**. Boston: Kluwer, 2003. p. 15-30.

SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Tradução José Camilo Santos Filho e Maria Angela Vinagre de Almeida. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Séries Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

STIGGINS, Rick. **The perfect assessment system**. Alexandria: ASCD, 2017.

TYLER, Ralph Winfred. General statement of evaluation. **The Journal of Education Research**, Philadelphia, v. 35, p. 492-501, 1942.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 73-135, 1995.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

LEITURA COMPLEMENTAR

BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009.

BLACK, Paul; WILLIAN, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, London, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

GARDNER, John. **Assessment and learning**. 2. ed. California: Sage Publications Ltd, 2012.

GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna. Sessions. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HARLEN, Wynne. **Assessment of learning**. Califórnia: Sage Publications Ltd, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. California: SAGE Publications, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1993. p. 27-49.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação formativa e avaliação somativa. educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 133-142.

CLASSIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza

Dentre as diferentes funções da avaliação, estão a produção e a análise de dados, que orientam as escolhas e possibilitam reformulações, em busca da qualidade. Tais dados possuem, dentre outros fins, a classificação.

O conceito de classificação traz o significado de reunir em classes, conforme uma organização prévia, sistema ou método; uma ordenação, colocação de elementos por uma sequência determinada (FERREIRA, 1999). Por sua vez, o conceito de avaliar diz sobre atribuir valor, conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito; investigar, diagnosticar, observar suas características principais para orientar ações futuras (SOUZA, 2012). Isso mostra que avaliação e classificação não são sinônimas. No entanto, os resultados das avaliações podem ser usados para promover a classificação e esta, por sua vez, acentuar e/ou promover condições desiguais.

A classificação encontra seu fundamento no enfoque *positivista*, *racionalista* ou *objetivista* da avaliação, que afirma que o conhecimento se baseia nos fenômenos naturais, em suas propriedades e relações tal como verificados pelas ciências empíricas. Em termos simples, o positivismo afirma que a realidade existe, independentemente daqueles que a percebem (BRANDALISE, 2010).

Para Dias Sobrinho (2003), o enfoque empirista-objetivista oferece sustentação para avaliações voltadas ao controle fiscal e à hierarquização de sistemas, priorizando a economia. Isso acontece porque o arsenal técnico legitima esse enfoque avaliativo. Os exames, os testes, os *rankings*, as escalas de atitude e os questionários estão ancorados nesse enfoque, e seus agentes, geralmente com influência política, estão vinculados a instâncias governamentais, principais interessadas nos resultados das avaliações realizadas.

Segundo Dias Sobrinho (2003), durante muitos anos, essa abordagem tinha seus objetivos *a priori*, mas, nas últimas décadas, houve um deslocamento da atenção, dos objetivos para os instrumentos, o que não significa que os objetivos foram deixados de lado; ao contrário, eles receberam nova nomenclatura (competências, habilidades, parâmetros etc.) e são hoje muito aceitos pelo Estado na formulação de políticas educacionais.

Guba e Lincoln (2011) explicam que a chamada *geração da mensuração* em avaliação, utilizada desde o começo do século XX, tinha a função de medir qualquer variável que pudesse ser investigada. A mensuração promovida pelos testes padronizados levava à classificação, prática que pode ser observada ainda nos dias de hoje nos inúmeros testes aos quais a Educação está exposta. Essa concepção foi influenciada pela necessidade de as Ciências Sociais medirem as aptidões humanas, e a economia tornar a produção o mais eficaz possível, por meio de métodos de gestão, o que levou a educação a ser comparada com organizações empresariais. Tais características exercem forte influência nas políticas públicas de avaliação e nas avaliações educacionais, porque instituições e estudantes são submetidos a testes classificatórios e certificados segundo seu resultado quantitativo.

Demo (2004) cita que a avaliação em si mesma é classificatória, pois permite uma organização conforme os resultados. No entanto, o uso dela como classificação ou emancipação depende de qual fim político ela atende. Já Luckesi (2011) explica que a avaliação tem a função de revelar a qualidade da realidade; por isso, o uso classificatório dos resultados da avaliação é uma escolha política, uma vez que ela encerra um processo promovendo a comparação, o ranqueamento. Além disso, o autoritarismo presente nas classificações é elemento necessário e fundamental para que o modelo social seja mantido, gerando a reprodução das relações sociais desiguais.

Para Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2017), nas sociedades capitalistas contemporâneas, a luta de classificação é também uma luta simbólica para impor a visão de mundo dos grupos dominantes. Dessa forma, as lutas de classificação, como dimensão das lutas de classes, é uma luta própria dos agentes sociais pela distribuição e pela apropriação dos bens; é, assim, uma hierarquização e monopólio dos modos de percepção e de ação no mundo social. Para o teórico, a classificação contribui para a existência das lutas de classe ao assegurar a reprodução social, no plano dos bens simbólicos (NOGUEIRA, 2017).

Para Bourdieu (2007), o processo de classificação produz-se permanentemente a partir das posições ocupadas pelos agentes no espaço social. A classificação contribui, então, para a definição das classes e suas fronteiras na sociedade. Antunes e Sá (2010) exemplificam dizendo que estudantes de classes mais altas possuem um melhor desempenho nas classificações devido às suas condições, econômicas e emocionais, além de aprendizagens anteriores, que lhes permitem passar pelos testes de forma naturalizada. Não apenas o capital cultural lhes é importante, como outras dimensões socializadoras (conviver com a ansiedade, por exemplo) herdadas de maneira desigual entre as classes (ANTUNES; SÁ, 2010).

Demo (2010, p. 15) explica que “[...] o fundo classificatório de todo processo de avaliação aponta para relação de clivagem social genérica e que no capitalismo comparece mais nitidamente no confronto de classe”. O autor argumenta que a negação da marca classificatória da avaliação implica desconhecer o contexto social, conseqüentemente, o contexto educacional, portanto “[...] em vez de negar seu contexto classificatório é bem melhor - e mais realista - argumentar sobre razões pedagógicas da classificação e seus óbvios riscos” (DEMO, 2010, p. 18).

Reconhecer os diferentes fins e usos da avaliação permitem compreendê-la como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social (DIAS SOBRINHO, 2004). Isso significa também admitir que a avaliação possui uma dimensão ética e política. Atribuir valor à classificação é entender que esse fim, embora presente em diversas situações cotidianas, especialmente na Educação, é limitado e reproduz as desigualdades. Embora a validade e a objetividade dos resultados tragam informações positivas, cabe entender que seus efeitos de seleção e de classificação escondem o fato de que a avaliação é permeada por valores, interesses e conflitos. Nas palavras de Dias Sobrinho (2004, p. 722), “[...] é esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 112-146.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 5. ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico – Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classificação. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 48.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença**. 2012. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LEITURA COMPLEMENTAR

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 185-216.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1993. p. 27-49.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

COMO CITAR

SOUZA, Andreliza Cristina de. Classificação e avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 143-147.

CONSELHO DE CLASSE E AVALIAÇÃO

Michéle Barreto Justus

As práticas avaliativas que se desenvolvem no interior das escolas costumam variar de acordo com diferentes elementos que a constituem: sujeitos, concepções, objetivos e funções. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 114-115) lembra que a avaliação é mais do que “[...] um debate técnico: ela implica um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação”, e enfatiza que é preciso “[...] trabalhar na direção da construção de uma cultura de avaliação, incorporada à instituição (escola ou sistema) e, como espaço de reflexão sistemática, visando a novas tomadas de decisão” (FERNANDES, 2002, p. 139).

Na realidade educacional brasileira, uma das práticas de avaliação que acontecem são os “Conselhos de Classe” (ou conselhos de avaliação). Etimologicamente, a palavra “conselho” (do latim *consiliu*) significa deliberação, opinião que se emite sobre o que convém fazer ou, ainda, uma assembleia de ministros ou de professores. Já o termo “classe” refere-se a um grupo de pessoas, animais ou coisas com atributos semelhantes; no caso escolar, pode relacionar-se a um grupo de alunos/estudantes de uma escola que se reúnem regularmente para estudar as mesmas matérias e cujo ano de graduação é o mesmo, como uma turma. Então, remetendo essas definições ao contexto escolar, pode-se inferir que o Conselho de Classe se configura como um corpo consultivo e/ou deliberativo sobre aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem de uma determinada turma ou disciplina, a fim de tomar uma decisão.

Historicamente, a “ideia” de Conselho de Classe deu-se em uma experiência francesa, por volta do ano de 1945, baseada na necessidade de realização de trabalhos interdisciplinares com classes de experimentação naquele espaço-tempo. Apenas em 1959, em virtude da reforma francesa de ensino, os conselhos estabeleceram-se como prática em seus

diversos formatos: o Conselho de Classe (na esfera da turma); o Conselho de Orientação (no âmbito do estabelecimento); e de modo mais amplo, o Conselho Departamental de Orientação. Buscava-se, com essa reforma, “[...] organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões” (DALBEN, 2004, p. 22).

A experiência francesa foi vivenciada em Sèvres, no ano de 1958, e foi trazida para o Brasil, por dez educadores brasileiros estagiários, como uma “ideia”, iniciando a prática no Rio de Janeiro. Desde a implantação do Conselho de Classe nas escolas, previa-se, para ele,

[...] uma função de cunho essencialmente pedagógico, objetivando, principalmente, auxiliar o processo avaliativo, e partia-se da necessidade de maior conhecimento do aluno e do pressuposto de que o processo coletivo de avaliação é qualitativamente superior ao individual. (DALBEN, 2004, p. 35).

No Brasil, a institucionalização do Conselho de Classe deu-se no seio de reformas decorrentes do Acordo do Ministério da Educação (MEC) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), na década de 1960, e na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fundamentando e organizando os regimentos escolares das escolas brasileiras. Por meio de orientações advindas desses documentos normativos, os Conselhos Estaduais de Educação produziam Pareceres e Resoluções que encaminhavam e oficializavam, de certo modo, a avaliação coletiva na escola (em um modelo semelhante ao conselho de classe atual), mas sem deixar claro como se daria a execução dessa proposta avaliativa coletiva (DALBEN, 2004, p. 26).

Com o avanço temporal e as transformações ocorridas em decorrência das mudanças nos contextos político e social a partir dos anos da década de 1980, o Conselho de Classe também foi ganhando outros desenhos. As políticas implementadas a partir de então acabaram por oficializar alguns elementos no interior da escola, tais como o Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a o próprio Conselho de Classe.

Dalben (2010) destaca que o Conselho de Classe apresenta algumas características básicas que o fazem diferente de outros órgãos colegiados¹,

¹ Outros exemplos de órgãos colegiados são as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar e Grêmios Estudantis.

que lhe confere centralidade para o desenvolvimento do PPP da escola: a forma de participação direta, efetiva e em rede dos profissionais que atuam no processo pedagógico com os estudantes; a sua organização interdisciplinar; e a centralidade da avaliação da aprendizagem como foco de todo o trabalho dos conselhos. No entanto, alguns autores afirmam que os Conselhos de Classe podem não cumprir sua função primeira, que seria “[...] o papel de aglutinar as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, permitindo análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas” (DALBEN, 2004, p. 35); e contrariamente à essa função, se tornariam apenas espaços para dar vazão a reclamações e a julgamentos por parte dos professores.

Para Cruz (2005, p. 11), o Conselho de Classe é

[...] um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas, pois se transformou em instância de julgamento dos alunos, sem direito a defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica.

Para Bonadiman *et al.* (2010), “[...] na escola brasileira, o Conselho de Classe é considerado como um espaço no qual se oportuniza a reunião de professores para a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos”, mas que, muitas vezes, se limita a uma prática voltada à discussão do perfil dos alunos e às reclamações sobre o seu comportamento.

No contraponto dessa visão, cabe destacar, aqui, o entendimento de Nadal (2012), que afirma que o conselho de classe

[...] como instância avaliativa de natureza colegiada, instituída para que gestores, docentes, alunos e/ou famílias trabalhem coletivamente em torno dos resultados do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a democratização das práticas educativas por aproximar concepções, percepções e posicionamentos dos diferentes sujeitos (em especial dos alunos e suas famílias). Permite descortinar dificuldades e contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões. (NADAL, 2012, p. 222).

Em se tratando de um conselho de avaliação tal como o Conselho de Classe o é, faz sentido destacar sua natureza como “[...] um órgão colegiado, de cunho decisório, presente no interior da organização escolar, responsável pelo processo de avaliação do desempenho pedagógico do aluno” (DALBEN, 2010, p. 1). Ao encontro dessa concepção, Veiga (2007, p. 12) contribui reafirmando que o conselho de classe deve ser visto como “[...] instância coletiva de avaliação, como espaço da interdisciplinaridade é também um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa o envolvimento de todos no processo educativo da escola”.

Além desses conceitos, Dalben (2010) destaca que a importância do Conselho de Classe está em propiciar uma visão de conjunto sobre o desempenho discente, as atividades docentes e possíveis projetos interdisciplinares. Libâneo (2004) exprime a importância do Conselho de Classe e afirma que se trata de uma instância que permite acompanhar tanto o desempenho dos alunos quanto dos professores, de acordo com os resultados alcançados, e tem como responsabilidade “[...] formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação” (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Atualmente, o Conselho de Classe é concebido como um órgão colegiado, presente na organização da escola, onde os professores das diversas disciplinas, juntamente aos coordenadores pedagógicos ou aos supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar a aprendizagem e o desempenho dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos com que trabalham, com o objetivo de tomar decisões sobre ações pedagógicas a serem desenvolvidas nessas turmas, nessas séries ou nesses ciclos.

REFERÊNCIAS

BONADIMAN, Heron Laiber *et al.* **A gestão do conselho de classe e a produção do fracasso escolar.** 2010. Disponível em: shorturl.at/fjmnX. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Fazer e Transformar).

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (org.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDRom.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: DAVIS, C. *et al.* (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-141.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199-225, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.00010>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

LEITURA COMPLEMENTAR

FERNANDES, Susana Beatriz. Conselho de classe: os micropoderes da avaliação. **Diálogo**, Canoas, n. 11, p. 263-274, 2007.

MASCARELLO, Andrea Stefania; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Conselhos de classe como instâncias complementares de avaliação e participação na escola. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 9, p. 515-525, jul./dez. 2014.

MIRANDA, Nonato Assis de; SÁ, Ivo Ribeiro de. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, p. 48-64, 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, 2015.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva. **Série Idéias**, São Paulo, n. 25, p. 45-59, 1998.

COMO CITAR:

JUSTUS, Michéle Barreto. Conselho de classe e avaliação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 149-154.

ESPAÇOS EPISTEMOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Mary Ângela Teixeira Brandalise

O espaço epistemológico da avaliação é o pano de fundo para toda investigação avaliativa. Por isso, não se pode perder de vista a complexidade epistemológica e as implicações éticas e políticas da avaliação. As diferenças entre as perspectivas, as abordagens, as posturas ou os paradigmas¹ relacionam-se sempre com os fins e os propósitos que se propõem em um processo avaliativo, tendo em consideração normas, valores e interesses, e relações de poder de determinado contexto educacional e social.

A identificação do lugar epistemológico em que a avaliação se insere é fundamental, pois toda avaliação deve dizer, explicitar de que ponto de vista é (re)construída, a que interesses corresponde, pois, como afirma Afonso (2000), a avaliação pode ser instrumento de desenvolvimento e emancipação, ou de regulação e controle, e exclusão social.

A questão epistemológica da avaliação, segundo Rodrigues (1995), pode ser sistematizada em três grandes posturas: a postura objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética ou interacionista, naturalista², que em uma postura crítica considera a avaliação como *práxis*.

¹ Neste texto, os termos “perspectivas”, “abordagens”, “posturas” ou “paradigmas” de avaliação são tomados como sinônimos, referindo-se aos espaços epistemológicos da avaliação educacional.

² A concepção naturalista de avaliação é uma expressão genérica utilizada para descrever muitos dos enfoques alternativos de avaliação que adquiriram relevo nos anos de 1970 e 1980 como reação contra as formas mais tradicionais de avaliação que se mostravam insuficientes para a compreensão da complexidade das reformas curriculares. Entre esses enfoques alternativos, incluem-se a avaliação holística (MacDonald), a avaliação iluminadora (Parlett y Hamilton), a avaliação democrática (MacDonald), a avaliação responsiva (Stake), a avaliação como crítica literária (Kelly), entre outras (RODRIGUES, 1999).

A epistemologia objetivista, também denominada paradigma positivista, racionalista, mecanicista, ou técnico da avaliação, tem como filosofia subjacente a racionalidade técnico-científica, supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é “[...] estável constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações” (RODRIGUES, 1995, p. 96).

Os comportamentos e os fenômenos sociais, na epistemologia objetivista, são demonstráveis por meio de dispositivos experimentais de investigação, o todo é igual à soma das partes, e as variáveis e respectivas associações são isoláveis do contexto. A análise é por simplificação, redução e generalização, e os sujeitos têm uma posição de objeto em relação ao conhecimento.

Tal postura epistemológica, que tem seus fundamentos na teoria positivista, garante a objetividade necessária à ciência e à técnica neutras e despojadas de valores, cuja visão de mundo organiza-se em esquemas fechados de compreensão da realidade e se traduz por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista. Tem a crença que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e de técnicas quantitativas. Informações científicas precisas, claras, incontestáveis são os pilares desse enfoque avaliativo, com parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício.

Tais parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, normalmente se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparabilidade, medição e *rankings*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e dos produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo econômico. O controle, nessa perspectiva, efetiva-se assentado na crença de que a avaliação é neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Por sua vez, o conhecimento é concebido como um processo em que predomina a busca da objetividade e da neutralidade, propondo-se a não interferência da subjetividade, das emoções e dos valores.

A avaliação, na postura objetivista, vincula-se às ideologias do individualismo, da competitividade e da performatividade próprios de uma sociedade cujo valor central é o mercado, e tem sido largamente utilizada

pelos governos e por agências nacionais e internacionais. Mediante procedimentos de quantificação e comparação, introduzem no sistema educacional um forte componente de competitividade nos níveis internos das instituições escolares e nas suas relações com as demais.

A epistemologia subjetivista, em contraposição à objetivista, que tem como filosofia subjacente a fenomenologia, rejeita a identidade entre mundo humano social e o mundo físico/natural, postulando a complexidade das situações construídas pelos sujeitos, a partir de interesses e de valores diversos. O conhecimento não é neutro nessa perspectiva: é tomado como subjetivo, parcial e resultante das experiências e das vivências do sujeito.

A teoria, na postura subjetivista, tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar a prática, como acontece na postura objetivista. A relação entre subjetividade e objetividade é explicada pelo conceito de intencionalidade que caracteriza a abertura do sujeito em direção ao objeto para apreendê-lo e dar-lhe significado. Ele tem de assumir uma posição interna de participação na investigação ou situação, recorrendo à introspecção e à redução fenomenológica para compreendê-la. O indivíduo, sujeito social, é a fonte do referencial de avaliação e participa na organização, na gestão, na execução e no controle dos processos avaliativos bem como no uso de seus resultados (RODRIGUES, 1995).

A avaliação, na postura subjetivista, tem uma função de autorregulação e autocontrole, e como o conflito e a negociação são concebidos em termos individuais, não levando em conta o contexto político e social, a questão do contexto social, na qual os sujeitos se inserem, não é considerada. Pressupondo o consenso, desloca a atenção dos conflitos e das contradições presentes nas práticas institucionais e, ainda, não desafia nem questiona as condições e as relações de poder existentes. Tem uma posição de controle tão manipuladora e conservadora quanto a abordagem objetivista da avaliação.

Na epistemologia dialético-crítica ou dialógica da avaliação, que tem como filosofias subjacentes o pós-positivismo, o construtivismo e a teoria crítica, considera-se que os indivíduos sofrem as influências e as determinações sociais externas, e que, portanto, os comportamentos

e as ações sociais não são dependentes somente dos sujeitos e de suas intenções e representações. É uma perspectiva epistemológica que não confere independência ou prioridade nem à realidade objetiva nem à subjetividade, mas submete-as ao critério da prática social, reconhecendo sua concretude e sua historicidade, o que requer uma ruptura epistemológica com o conhecimento empírico e subjetivo.

A ruptura implica, necessariamente, uma análise de interesses, representações sociais, relações de domínio, tendo em vista a tomada de consciência desses fatores e sua superação. Como o homem e o mundo interagem no social, na história e na cultura, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, e os valores estão impregnados das contradições sociais e de significação.

Na abordagem dialético-crítica, o sujeito do conhecimento e a realidade conhecida estão dialeticamente relacionados: o sujeito interfere no real, mas sofre também as determinações concretas dessa mesma realidade. O processo de conhecimento integra-se a *práxis*. Os indivíduos são sujeitos e objetos das situações sociais, sujeitos e objetos do conhecimento científico, e tudo isso impõe a necessidade de se fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas. Significa, portanto, que a avaliação não é processo neutro e isento de valores sociais, éticos, políticos, culturais; ao contrário, é processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos. Nele, há de organizarem-se os conjuntos de indivíduos, de ideias, de ações, de estruturas e de relações, na busca de ações impregnadas de valores, de sentidos, de produção de significados.

A avaliação não pode ser concebida e realizada no vazio, “[...] apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por uma referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar” (RODRIGUES, 1995, p. 95). A complexidade das situações reais, repleta de contradições, de incoerências e de desarticulações, agregadas à coexistência e ao conflito das posturas epistemológicas da avaliação – objetivista, subjetivista e dialética –, e de diferentes graus de autonomia, competência e desenvolvimento humano, tem implicações profundas no campo educacional e, conseqüentemente, nos espaços escolares.

Ainda que cada espaço epistemológico tenha uma identidade no plano paradigmático, com definidas posições ontológicas, axiológicas, éticas e políticas, elas têm uma relação de interdependência, são constitutivas umas das outras. Dessa forma, os modelos e as práticas de avaliação terão de ser operacionalizados sempre em relação à situação e aos contextos concretos, específicos, nos quais ela irá se desenvolver, bem como em relação aos valores que eles impõem, promovem e realizam.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: RODRIGUES, Pedro; ESTRELA, Albano. (org.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995. p. 93-120.

RODRIGUES, Pedro. Avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Porto, 1999. p. 15-76.

LEITURA COMPLEMENTAR

BONNIOL, Jean Jaques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HOUSE, Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Espaços epistemológicos da avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 155-160.

ESTADO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza

A importância em aprofundar os estudos em avaliação encontra-se para além de questões educacionais, perpassando os sistemas político, econômico e social. Em estudos sobre avaliação, faz-se importante compreender as questões que interferem nos processos decisórios e que determinam, de forma direta ou indireta, o campo da avaliação. Uma das relações fundamentais que se destaca nesse processo é a que se estabelece entre o Estado e a avaliação. Nesse sentido, os processos de avaliação em educação devem considerar o modelo de Estado no qual eles se movimentam (HÖFLING, 2001).

Carnoy (1988) aponta que, mesmo que se acreditasse que a educação não tem relação com poder, ou que não reúne condições para transformação das relações, seria necessário discutir o papel do Estado na educação. Isso justifica a importância em compreender o papel do Estado, pois então será possível entender a complexidade da avaliação educacional, como instrumento de legitimação ou caminho para a construção de formas menos arbitrárias nos processos de tomada de decisões.

Para a maioria dos filósofos clássicos, a formação do Estado representa um momento positivo na formação do homem civil, sendo geralmente considerado o ponto de escape à barbárie e à guerra de todos contra todos, e isso pode ser visto como o domínio sobre as paixões e a reflexão sobre o instinto (BOBBIO, 1988). O propósito do Estado é, para Platão, a justiça; para Aristóteles, o bem comum; para Leibniz, a felicidade dos súditos; para Kant, a liberdade; para Hegel, a máxima expressão do *ethos* de um povo; para Marx, um instrumento de domínio do homem sobre o homem (BOBBIO, 1988). Isso mostra que Estado não é um conceito universal, mas indica um ordenamento político.

O conceito de Estado moderno aparece como uma forma historicamente determinada de organização do poder e, por isso, se caracteriza com uma série de atributos que a tornam peculiar e diversa de outras formas de organização do poder, que também foram historicamente determinadas e são interiormente homogêneas (SCHIERA, 2008). Especialmente nos países da América Latina, o Estado é entendido como a principal entidade responsável na promoção do desenvolvimento nacional, percepção esta que foi gerada pelas próprias experiências históricas, reforçando também o mito do Estado forte (com papel bem definido na sociedade), que esteve e ainda está presente no discurso e na prática dos fazedores de política latino-americanos.

Nesse horizonte, o Estado não está alheio à sociedade, uma vez que ele materializa as contradições e perpassa as tensões presentes na sociedade; não está fora ou acima da sociedade, mas é atravessado pelas forças e por lutas sociais que articulam as exigências econômicas e os processos em cada conjuntura (FALEIROS, 1991).

Para Afonso (2009), a compreensão desse conceito parte do princípio de que o Estado está acima dos conflitos sociais, uma vez que representa a sociedade como um todo. Desse modo, é uma forma de organização dada pela sociedade política para que os direitos sejam garantidos e protegidos (AITH, 2006). Sua finalidade é a garantia dos direitos aos cidadãos que o integram e todas as ações desenvolvidas por esse Estado são para proteger esses direitos. Nesse contexto, o papel do Estado é, então, agir como mediador entre a luta de classes. Isso não significa que o Estado seja neutro, mas que visa garantir as relações de trocas, assim como a participação de todas as classes.

Entende-se que discutir as influências do Estado na realização de avaliações em educação é essencial para que se tenha clareza do seu papel, bem como compreender que os processos avaliativos não são isentos de valores, mas, ao contrário, refletem um posicionamento, bem como produzem resultados que podem fortalecer uma concepção reducionista da avaliação ou produzir elementos em busca de uma avaliação emancipatória.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado democrático de direito e de promoção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 217-266.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

SCHIERA, Pirangelo. Estado Moderno. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. p. 425-431.

LEITURA COMPLEMENTAR

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, abr. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

COMO CITAR:

SOUZA, Andreliza Cristina de. Estado e avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 161-164.

FEEDBACK NA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Viridiana Alves de Lara Silva

Giane Correia Silva

Graciete Tozetto Goes

É um termo de origem inglesa, cujo significado “*feed*” pode-se traduzir como “alimentação” e “*back*” que pode ser traduzido como “atrás” ou “retorno”. Nesse sentido, seu significado pode ser compreendido como retroalimentar, realimentar, dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

As bases da utilização do termo *feedback*, nas diferentes áreas do conhecimento, encontram-se na Teoria Geral dos Sistemas, elaborada pelo biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanff, publicada em 1968 como crítica à predominância do pensamento mecanicista na teoria e na pesquisa científica. Dentre outros conceitos, a Teoria Geral dos Sistemas faz uso do conceito de retroalimentação ou *feedback* - termo que se estabeleceu inicialmente na Cibernética, cujo significado remete à garantia da circulação de informações entre elementos do sistema (GOMES *et al.*, 2014).

Considerando as diferentes possibilidades de utilização do termo *feedback*, o objetivo deste texto é apresentar o conceito e o uso de *feedback* no âmbito da avaliação formativa, integrada aos processos de ensino e de aprendizagem. Abreu-e-Lima e Alves (2011), em seus estudos, apontam que o *feedback* foi integrado a vários paradigmas de aprendizagem, entre eles o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, por isso a relevância de discussão do conceito de *feedback* por estudiosos da área educacional.

No contexto da avaliação formativa, o *feedback* é essencial para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, com vistas a sua regulação. Fernandes (2009, p. 68) explica que a regulação “[...] é

entendida como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagens para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” a todos os alunos.

O conceito de regulação das aprendizagens inicialmente defendido pelos autores da avaliação formativa de influência behaviorista pressupunha “[...] estratégias corretivas e de remediação utilizadas pelos professores quando, após um curto período de ensino e de aprendizagem, diagnosticavam as dificuldades sentidas pelos alunos” (FERREIRA, 2010, p. 214). Sob a influência da Teoria Geral dos Sistemas e do paradigma cognitivista da avaliação das aprendizagens, houve um desenvolvimento do conceito de regulação para uma dimensão pedagógica mais abrangente do que a simples correção e remediação. A regulação passou a ser entendida, segundo Santos (2002, p. 77), como “[...] todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”. Nessa acepção, a regulação está diretamente relacionada à prática da avaliação formativa, porque nessa “[...] avaliação, a decisão de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem é, tanto quanto possível, imediata e não diferida, como acontece na avaliação sumativa” (FERREIRA, 2007, p. 98).

Considerado, portanto, um processo fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, o *feedback* possibilita que os alunos sejam “[...] sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem [...] que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos” (FERNANDES, 2009, p. 99), ou seja, eles têm a possibilidade de verificar seus progressos e sanar suas dificuldades de aprendizagem.

O *feedback* como processo integrado à avaliação formativa auxilia “[...] os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo” (FERNANDES, 2009, p. 99). O autor complementa que o “[...] *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa” (FERNANDES, 2009, p. 99).

Gipps (1999) define dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo. No *feedback* avaliativo, “[...] são emitidos juízos acerca do valor ou do mérito

de um dado trabalho, com referência implícita ou explícita a normas ou padrões” (TUNSTALL; GIPPS, 1996 *apud* FERNANDES, 2009, p. 100) sem muita preocupação com a regulação. Já o *feedback* descritivo corresponde ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos nas resoluções das atividades propostas, com um caráter de regulação.

Quanto ao *feedback* descritivo, Tunstall e Gipps (1996 *apud* FERNANDES, 2009, p. 100) apresentam duas tipologias: o *feedback* descritivo, em uma perspectiva de processo; e o *feedback* descritivo, em uma perspectiva construtiva. O *feedback* descritivo, na perspectiva de “processo”, permite ao professor observar o processo em relação ao desenvolvimento de atividade proposta e construção dos conhecimentos, de tal modo que pode dialogar com o aluno sobre o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ainda, com relação ao *feedback* descritivo, na perspectiva de “processo”, pode-se apontar que o “[...] professor mantém o controle de toda a atividade pedagógica e todo o poder na avaliação, em que se reconhecem as aprendizagens conseguidas pelos alunos” (TUNSTALL; GIPPS, 1996 *apud* FERNANDES, 2009, p. 100), assim pode-se produzir diagnósticos, pautadas em alguns critérios específicos.

O *feedback* descritivo, em uma perspectiva construtiva, permite que o professor compartilhe com seus alunos a responsabilidade em poder avaliar; assim, ambos são responsáveis pelo processo e podem analisar, de forma conjunta, as estratégias utilizadas para autorregulação do processo de aprendizagem. Fernandes (2009) considera o *feedback* descritivo na perspectiva construtiva o mais indicado, pois contribui para que os alunos tenham autonomia para avaliar e regular seu desempenho e, assim, junto ao professor, encontrar a melhor forma de aperfeiçoar a sua aprendizagem.

De acordo com Sadler (1998 *apud* FERNANDES, 2009, p. 97), no processo de *feedback*, pode-se considerar três elementos importantes e sequenciais: “a) considerar uma qualquer produção do aluno; b) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referência; e c) emitir um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldades”. É possível verificar que o autor apresenta uma visão voltada aos produtos de aprendizagem, dando uma ideia de elementos necessários nesse processo e que a adaptação e a contextualização são essenciais para atender aos objetivos propostos. Com isso, o *feedback* tem a finalidade de esclarecer aos alunos como está

a sua aprendizagem diante dos objetivos propostos e que as informações apresentadas podem ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem.

Williams (2013), em seus estudos, propõe uma nova sistematização ao tratar sobre o *feedback*, apontando quatro tipos diferentes. O primeiro, intitulado *feedback* “positivo”, se refere ao reforço que o professor faz, quando espera que um comportamento do aluno se repita. O segundo, chamado *feedback* “corretivo”, tem por finalidade alterar o comportamento do aluno. O terceiro, designado como *feedback* “insignificante”, ocorre quando o professor apresenta um retorno muito generalizado, vago, impreciso, que dificulta o aluno reconhecer o propósito da tarefa. E, por fim, o *feedback* “ofensivo”, não motiva os alunos e não contribui para que possam aprender a partir dos seus erros.

Ainda segundo Williams (2013), para que o professor apresente um *feedback* eficaz, é necessário que este inicie de forma positiva, valorizando o potencial do seu aluno e, posteriormente, avance para o *feedback* corretivo, possibilitando ao aluno refletir sobre a sua aprendizagem e apresentando formas de melhorar o seu desempenho.

Pendleton *et al.*, em seus estudos, no ano de 1984, fizeram algumas recomendações aos professores em relação ao *feedback*, tais como: a) ser claro ao realizar uma pergunta ou fazer um comentário; b) solicitar que o aluno aponte o que ele fez na atividade e quais as suas conclusões; c) quando a atividade for em grupo, o professor deverá solicitar aos integrantes que comentem sobre o que eles observaram em relação ao *feedback*; e d) pedir para o aluno apontar o que ele gostaria de ter realizado de maneira diferente e, por fim, discutir o que poderia ser melhorado e como realizar essas modificações (BORGES *et al.*, 2014).

Para Brookhart (2017), outra organização pode ser utilizada. O autor sugere que o professor utilize diferentes sistematizações de *feedback*, apontando quatro tipos: a) *Timing*; b) Quantidade; c) Modo; e d) Audiência.

“*Timing*” é um tipo de *feedback* que ocorre de imediato, em relação a um fato, quando relacionado às tarefas precisa ser frequente, o que exige mais do aluno. Com relação ao *feedback* “quantidade”, não é aconselhável que o professor apresente *feedback* para tudo. A dificuldade nesse tipo de *feedback* é que o professor precisa conhecer seu aluno, suas dificuldades e apresentar um *feedback* apropriado para cada momento da aprendizagem, sugerindo diferentes estratégias aos alunos.

O *feedback* denominado de “modo” refere-se à maneira que será apresentado ao aluno, pois o *feedback* pode ser: oral, escrito, exemplificado, explicativo, questionador, com sugestão. A forma de apresentar fica a critério do professor e da atividade que está sendo desenvolvida. Por fim, o autor apresenta o *feedback* “audiência”, o qual pode acontecer de forma individual, atendendo à necessidade de cada aluno, ou de forma coletiva, podendo ser agrupado por dificuldades semelhantes.

Borges *et al.* (2014), diferentemente dos autores anteriormente mencionados, não apresentam uma classificação, mas, sim, algumas características importantes na prática docente para se obter um *feedback* efetivo. Para que este se efetive, o professor precisa se preocupar em ser oportuno, restringir sua observação, sendo objetivo sem julgamentos ou comentários relacionados à personalidade do aluno. É preciso iniciar solicitando uma autoavaliação, deixando o aluno falar primeiro. O professor precisa ser o mais específico possível e nunca fazer uso de frases prontas, como, por exemplo: bom trabalho, muito bem, pois esses comentários não são formativos. Observar as situações de aprendizagem e citar, em primeiro lugar, os pontos positivos para não bloquear o fluxo de ideia do aluno e fazer com que ele fique na defensiva; posteriormente, poderá apresentar os pontos que precisam ser melhorados.

Vale ressaltar que o professor precisa evitar um grande volume de *feedback* negativo, de uma só vez. A orientação é que saliente apenas em um ponto mais importante. Por fim, o professor precisa criar um ambiente acolhedor para que os alunos tenham liberdade de se expressar apresentando suas dúvidas. “O ensino programado, os elogios, os castigos e as recompensas extrínsecas são as formas menos eficazes de *feedback* para melhorar o desempenho escolar” (LOPES; SILVA, 2010, p. 49). Para que seja mais eficaz, é necessário que o aluno não veja o *feedback* como uma ameaça para sua autoestima; desse modo, quando os alunos recebem um retorno (de forma oral) positivo, sua motivação é elevada.

O *feedback* eficaz pode ser fornecido de diferentes formas, de acordo com a tarefa solicitada; assim sendo, pode ser oral (observando como os alunos realizam as atividades), por escrito (quando é necessário rever a escrita) e, em algumas vezes, a demonstração é o mais eficaz. Também pode ser fornecido de maneira individual ou coletiva. Um *feedback* efetivo

auxilia o aluno na autorregulação de sua aprendizagem, com o auxílio do professor. Este oportuniza condições de melhorar o desenvolvimento, nas próximas propostas de atividades, informando-o sobre o seu desempenho ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Esse momento também proporciona aos professores um *feedback* de sua própria prática docente.

O *feedback* eficaz é muito desafiador, segundo Lopes e Silva (2010), concebendo ao aluno comentários sobre o seu desenvolvimento na construção de conhecimento, por isso é tão relevante contemplar o processo de autorregulação. Contudo, pode-se considerar o *feedback* como uma “[...] atividade central na avaliação formativa” (BORGES *et al.*, 2014, p. 324), uma vez que contribui para a autorregulação, apontando controvérsias e possibilidades para os novos enfrentamentos, com o intuito de proporcionar melhorias.

Para tanto, professores e alunos partilham de responsabilidades. Os professores são responsáveis pela organização e pela distribuição do processo de *feedback*; enquanto os alunos serão responsáveis pelo desenvolvimento dos processos, ou seja, a autoavaliação e a autorregulação de suas aprendizagens durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso integração entre os processos ensino-avaliação-aprendizagem de maneira articulada.

A plena integração ensino-avaliação-aprendizagem pode ser alcançada a partir do *feedback*. Por isso, faz-se necessária uma adequada integração entre os três processos, pois eles permitem “[...] regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 88).

Para Lopes e Silva (2010), o *feedback* pode ser sistematizado em quatro níveis: 1) a tarefa: fornece informações diferentes para que se possa corrigir o que já foi realizado, os comentários podem ser por escrito, de forma clara sobre como realizar o que foi solicitado; 2) o processo: orientado para o processamento de informações e /ou aprendizagens, fornecendo informações que contribuam para o processo de pensamento e estratégias; 3) a consciência pessoal: é o menos eficaz para o processo de aprendizagem, uma vez que se refere apenas aos atributos pessoais direcionados ao eu; e 4) a autorregulação: possibilita desenvolvimento de competências para

autorregulação, centrado no aluno e na melhoria de sua aprendizagem, informando como melhorar e continuar a tarefa.

Borges *et al.* (2014) afirmam que *feedback* precisa ser contínuo para que se possa realizar ajustes durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, e o professor consiga estimular no aluno a capacidade reflexiva e autoavaliativa, sobre o seu desempenho e como pode ser melhorado.

Não podemos deixar de mencionar a relevância da comunicação e da integração entre os envolvidos no processo de ensino (aluno-aluno/professor-aluno). É por meio da comunicação que o aluno desenvolve, com a ajuda do professor, o entendimento de seus avanços e de suas dificuldades, integrando a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem “[...] mediante o processo de comunicação que se estabelece [...] através de um *feedback* deliberado e devidamente preparado e utilizado” (FERNANDES, 2009, p. 88).

Os autores Lopes e Silva (2010, p. 56) apontam para a necessidade de “[...] ver o processo de ensino-aprendizagem com os olhos dos alunos”, tendo como princípio: fazer descrições sem juízos; ser positivo e específico; relacionar os objetivos de aprendizagem; centrar-se no processo; assumir a perspectiva do aluno; ouvir o estudante com atenção; incentivar a autocritica do aluno; ser moderado; e, por fim, conceder o *feedback* no momento e local adequado.

Fica evidente, ao longo deste texto, que “[...] o *feedback* em si mesmo não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado” (FERNANDES, 2009, p. 97) aos processos de ensino e de aprendizagem. É uma condição necessária, porém não suficiente para a efetivação da avaliação formativa.

Enfim, vale destacar que o *feedback* também pode e deve ser utilizado em outros domínios da avaliação educacional, bem como em outras áreas de conhecimento. Assim como os alunos precisam de informações detalhadas quanto as suas aprendizagens, os participantes e os demais envolvidos em processos de Avaliação Institucional, de Avaliação em Larga Escala, de Avaliação de Políticas e Programas, de Avaliação de Currículo, entre outras, também precisam ter acesso aos resultados e à análise de dados com vistas a (re)direcionamentos e (re)formulações de objetivos e metas para alcance de melhorias cada vez mais qualitativas.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

BORGES, Marcos C. *et al.* Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. In: SIMPÓSIO, TÓPICOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOCENTE PARA PROFESSORES DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE, 47.(3), 2014, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: Medicina, 2014. p. 324-331.

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. Virgínia: ASCD, 2017.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, Carlos Alberto. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 211-239, maio/ago. 2010.

GIPPS, Caroline. Chapter 10: socio-cultural aspects of assessment. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, n. 1, p. 355-392, jan. 1999.

GOMES, Lauren Beltrão *et al.* As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez. 2014.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **O professor faz a diferença**. Lisboa, Porto: Lidel, 2010.

PENDLETON, David *et al.* **The consultation**: an approach to learning and teaching: Oxford University Press Oxford, 1984.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada. Por quê, o que e como? In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena. (coord.). **Reorganização curricular do ensino básico** - avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002. p. 77-84.

WILLIAMS, Richard L. **Preciso saber se estou indo bem**: uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Tradução de Antonio Evangelista de Moura Filho. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

LEITURA COMPLEMENTAR

CRAHAY, Marcel. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In: ALLAL, Linda; MOTTIER LOPEZ, Lucie. (dir.). **Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelas: De Boeck Université, 2007. p. 45-70.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: por quê? como? (visando um ensino com orientação construtivista). Pinhais: Editora Melo, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

RIBEIRO-PEREIRA, Diana; ASSUNÇÃO-FLORES, Maria. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013.

COMO CITAR:

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira *et al.* **Feedback na avaliação formativa**. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 165-173.

INDICADORES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO

Regilson Maciel Borges

Indicador, segundo o dicionário de língua portuguesa, é aquilo que indica e/ou orienta sobre qualquer providência a ser tomada e apresenta como sinônimo o termo “sinal”. Nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] os indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 5). Bottani (1998, p. 24) aponta que “[...] os indicadores são sinais que chamam a atenção sobre determinados comportamentos de um sistema”; por exemplo, a temperatura corporal indica o estado de saúde de um paciente. Analogamente, os indicadores educacionais deveriam fornecer “[...] uma informação precisa e aceitável sobre o estado de saúde dos sistemas escolares e sobre os resultados dos investimentos educacionais” (BOTTANI, 1998, p. 24).

Souza (2010, p. 155) observa que, nas sociedades modernas, os indicadores apresentam um papel de destaque “[...] por facilitarem a divulgação do comportamento dos diversos setores e permitirem a análise, muitas vezes comparativa, de sua evolução” e, desse modo, “[...] retratam, entre outras atividades econômicas, situações familiares, direitos políticos e sociais, condições ambientais e características populacionais” (SOUZA, 2010, p. 157). Um dos exemplos mais conhecidos de indicadores em nosso meio são os “Indicadores Sociais” produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresentam as condições de vida da população brasileira.

Os dados produzidos pelos Censos Demográficos do IBGE, assim como o material publicado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), elaborada pelo mesmo Instituto, apontam aspectos relacionados à educação como analfabetismo, frequência escolar, rede de ensino (pública ou particular), nível instrucional, curso frequentado, anos de

escolaridade, entre outros. A respeito desses dados, Riani e Golgher (2004, p. 89) ressaltam que

[...] tanto os Censos quanto as PNADs são importantes para o estudo da educação por possibilitarem o cálculo de vários indicadores educacionais que podem ser desagregados em vários níveis de unidades geográficas e em variados grupos demográficos e/ou socioeconômicos.

Outros aspectos sobre a educação brasileira são produzidos pelas informações publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, a cada ano, publica censos sobre a Educação Básica e a Educação Superior. O Censo Escolar apresenta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar das redes pública e privada de ensino. O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, seus cursos de Graduação (presencial, a distância e sequenciais), vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes. Os dados desses Censos encontram-se reunidos em publicações que apresentam o “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, a “Geografia da Educação Brasileira” e o “Dicionário de Indicadores Educacionais” (BORGES, 2019).

Outra fonte para construção de indicadores educacionais são as avaliações em larga escala realizadas pelo poder público no âmbito nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná (SAEP), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), etc.; e municipais, como a Prova São Paulo da cidade de São Paulo, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) de Campinas, o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (SAEMV), e outras. Souza (2010) chama atenção para a representatividade das amostras que são consideradas por essas avaliações, pois grande parte não é censitária. Contudo, o autor ressalta que

[...] os resultados destes sistemas de avaliação devem ser incorporados aos sistemas de informação de estados e municípios, por serem indicadores da aprendizagem dos alunos,

medida pela proficiência ou pontuação dos alunos nos testes aplicados. (SOUZA, 2010, p. 160).

As médias dos desempenhos dos alunos nessas avaliações também são utilizadas para a formulação de indicadores “[...] que tentam captar em um único número uma medida da qualidade de cada fase de educação em cada escola” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26). No caso da Educação Básica, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado em 2007 e é calculado a partir de dados de aprovação contidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no SAEB, com o objetivo de traçar metas de qualidade para os sistemas de ensino. Em relação às avaliações e aos indicadores, como Prova Brasil, SAEB e IDEB, Freitas (2007, p. 981) menciona que estes “[...] devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão”. Cabe destacar, conforme assinalam Brooke e Cunha (2011), que alguns estados e municípios, influenciados pelo IDEB, também criaram os seus próprios indicadores, caso de Pernambuco (IDEPE), Amazonas (IDEAM), São Paulo (IDESP), Ceará (IDE-Alfa), Rio de Janeiro (IDERJ), Distrito Federal (IDDF) e o município do Rio de Janeiro (IDE-Rio).

No caso da Educação Superior, tem-se, a partir de 2004, junto à criação do SINAES, o Conceito ENADE, obtido a partir dos resultados do próprio exame; o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que tem por base, na avaliação de desempenho de estudantes, o valor agregado pelo processo formativo e os insumos referentes às condições de oferta; o Índice Geral de Cursos (IGC), que considera a média dos CPCs, a média dos conceitos de avaliação dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, Graduação ou Pós-Graduação *stricto sensu*; e o Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que tem a intenção de mensurar o valor agregado pelo curso ao desempenho dos concluintes, considerando o desempenho do estudante no ENADE e no ENEM (BRASIL, 2016). Essa ênfase a índices e indicadores fez Dias Sobrinho (2008, p. 820) questionar se o SINAES havia se reduzido a índices, tendo em vista que “[...] pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES”.

Outros aspectos inserem, nas discussões educacionais, indicadores próprios da esfera econômica com o uso de técnicas tradicionalmente direcionadas à mensuração da economia, entre as quais se encontram

a ideia de “insumos” como tempo do estudante, dos professores e dos funcionários, instalações físicas, equipamentos e material de consumo; de “produto” das instituições, como produção de pesquisa, formação de mão de obra qualificada e satisfação de necessidades culturais do usuário do sistema educacional; e de “processos” educacionais, como métodos pedagógicos de ensino, combinação de ensino e pesquisa (SCHWARTZMAN, 1994). Nesse exame, a educação é tomada como um processo produtivo no qual se busca mensurar a eficiência, a eficácia e a efetividade da qualidade do sistema educacional como um todo.

Em contrapartida, existem outras propostas de indicadores educacionais que consideram a participação da comunidade escolar na condução de sua avaliação institucional com processos de autoavaliação, entre as quais se encontram a série de materiais “Indicadores da Qualidade na Educação”, elaborados, desde 2003, pela Ação Educativa, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do INEP e do Ministério da Educação (MEC). Dessa parceria, resultaram os “Indicadores da Qualidade na Educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004), os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), os “Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) e os “Indicadores da qualidade no Ensino Médio” (AÇÃO EDUCATIVA, 2018). Os indicadores são organizados em dimensões que consideram o ambiente educativo, acesso e permanência, planejamento, ambiente físico, formação e condições de trabalho, gestão democrática, currículo, entre outros elementos.

Klein e Fontanive (2009, p. 19) destacam que, com a criação desses indicadores e sistemas de avaliação, “[...] o Brasil está preparado para definir indicadores e metas de qualidade, monitorá-las e instituir políticas públicas focadas no alcance dessas metas”. Borges (2019) assinala que, para além da discussão da criação de indicadores e avaliações, é necessária uma reflexão aprofundada em torno da disseminação dos resultados gerados, ou seja, de que maneira esses resultados estão (ou não) sendo utilizados, em um “[...] processo que ultrapasse a simples publicização das informações – mas que estas sejam, de fato, apropriadas pelas escolas” (BORGES, 2019, p. 127). Vianna (2003) aponta que o caráter demasiadamente técnico desses resultados pode explicar o impacto mínimo desses resultados no cotidiano da

escola. Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005, p. 231) mencionam que “[...] esses indicadores não interessam às comunidades escolares porque respondem a perguntas que não foram formuladas por essas mesmas comunidades”.

Compreende-se que a elaboração de indicadores educacionais que considerem a realidade do dia a dia das instituições escolares, seus aspectos intrínsecos e extrínsecos, pode aproximar de maneira mais efetiva os resultados produzidos (interna e externamente) dos profissionais interessados pelos processos de avaliação; nesse caso, alunos, família/responsáveis, escola, Secretarias de Educação e governos. Os indicadores oferecem uma visão dos pontos fortes e fracos dos sistemas educacionais, com intenção de apresentar diagnóstico da realidade educacional, orientar a formulação de políticas públicas e fundamentar pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade no Ensino Médio**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR, 2019. p. 115-137.

BOTTANI, Norberto. Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 23-64, dez. 1998.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 23, de 20 de dezembro de 2016.** Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. Brasília: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27250733_PORTARIA_NORMATIVA_N_23_DE_20_DE_DEZEMBRO_DE_2016.aspx. Acesso em: 14 maio 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Alguns indicadores educacionais de qualidade hoje no Brasil de hoje. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; GOLGHER, André Braz. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados IBGE. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. (org.). **Introdução à Demografia da Educação.** Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004. p. 89-127.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras.** São Paulo: NUPES/USP, 1994.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, maio/ago. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e proposta. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

LEITURA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

DE SORDI, Mara Regina Lemes *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2012.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

COMO CITAR:

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais e avaliação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 175-181.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

Viridiana Alves de Lara Silva
Giane Correia Silva

A avaliação faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor, portanto, utiliza nas avaliações instrumentos que possibilitam a coleta de informações sobre o desenvolvimento do aluno, para que tenha parâmetros de melhoria do desempenho, do perfil e de estratégias de ensino, bem como analisar e refletir sobre sua prática docente.

Ao elaborar um instrumento de avaliação, é necessário indagar: “O que está se denominando aprendizagem? O que se pretende avaliar? Como são as respostas dadas pelos educandos? (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 41-42). Arredondo e Diago (2009, p. 264) afirmam que o instrumento é uma “[...] ferramenta específica, um recurso específico, ou um material estruturado que se aplica executoriamente para recolher os dados de forma sistematizada e objetiva acerca de um aspecto claramente delimitado”.

Faz-se necessário ressaltar que o instrumento de avaliação da/para aprendizagem utilizado garanta a qualidade da informação que se pretende pesquisar; para tanto, os autores supracitados enfatizam a necessidade de cumprirem-se alguns requisitos importantes, dentre eles: a) utilizar múltiplos e variados instrumentos; b) utilizar diferentes formas de expressão, sendo elas, oral, escrita, entre outras; c) serem possíveis de aplicação no ambiente escolar; d) comprovar, ou não, a aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Nessa acepção, é preciso ter clareza do que se quer avaliar, selecionando os instrumentos que sejam adequados para coletar as informações necessárias, incorporando-os aos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, a abordagem que o professor adota também é importante nos

processos de ensino e de aprendizagem, pois ele pode optar por uma abordagem condutivista ou construtivista.

A avaliação da/para aprendizagem na abordagem condutivista preocupa-se no desempenho do aluno, mas precisam estar bem claros os critérios utilizados. Os instrumentos de avaliação utilizados nessa abordagem são aqueles que evidenciam geralmente apenas a reprodução, pelos alunos, de conceitos ensinados. As informações necessárias para saber quais as dificuldades de aprendizagem desses alunos geralmente não são foco da avaliação nessa abordagem. Essa perspectiva não se preocupa em utilizar instrumentos que mostrem a forma como os alunos resolvem um problema, estudam ou até mesmo as dificuldades de aprendizagem que apresentam.

A abordagem construtivista, por sua vez, busca verificar quais procedimentos e habilidades são utilizados pelos alunos ao resolver um problema. A avaliação nessa abordagem precisa ser contínua, ou seja, acompanhada durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. É necessário que o professor acompanhe o aluno, estimulando a aprendizagem, seja por meio de motivações, de questionamentos e de reflexões, pois o aluno entende que ele pode errar, mas também tem a oportunidade de melhorar seu desempenho. Hadji (1994) explica que os instrumentos de avaliação da/para aprendizagem formativa precisam ser capazes de explicitar ao professor os problemas e o êxito dos seus alunos no processo de aprendizagem.

A avaliação da/para aprendizagem é um processo subjetivo e, para equilibrar o resultado, é necessário que o professor utilize diferentes instrumentos de avaliação. Não é tarefa fácil para o professor elaborar um bom instrumento de avaliação, pois, muitas vezes, os enunciados, elaborados pelo professor ou retirados dos livros, podem não estar claros, visto que existem equívocos nas perguntas, cobrança de conteúdos que não foram trabalhados e, também, excesso de questões. Vale destacar que o professor, além de diversificar os instrumentos avaliativos, também esteja atento para que não verifique apenas a memorização sem se preocupar com a compreensão dos conceitos.

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 16) explicam que

[...] é fundamental evitar sua adoção de maneira aleatória. A avaliação da/para aprendizagem tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metódico e pedagógico que

configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que desejou alcançar.

Para elaborar um instrumento de avaliação da/para aprendizagem, o professor precisa responder algumas questões que o auxiliará na construção de um bom instrumento: Qual será a finalidade? O que será avaliado? Quais os critérios? Qual o tempo de realização? E como serão utilizadas as informações coletadas?

A construção do instrumento vai depender da finalidade e das exigências do processo educativo, a fim de proporcionar informações e elementos que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Há uma diversidade de instrumentos que podem ser utilizados pelos professores para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, entre eles: testes, provas, observações, registros, portfólio, mapas conceituais, diário, entre outros, que impede o professor de “[...] qualificar o aluno em um único momento [...] estimulando a aprendizagem por meio de contínua retroalimentação oral e escrita, questionamentos, reflexões, palavras de alento e de reconhecimento” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 44).

A **prova** permite ao professor coletar informações sobre o desenvolvimento do aluno; desse modo, é importante que seja bem elaborada para que os dados coletados possam ser interpretados e analisados. Três tipos de provas – oral, escrita (dissertativa e objetiva) e prática – podem ser aplicadas para coletar os dados sobre as habilidades desenvolvidas pelos alunos e os conhecimentos adquiridos.

Depresbiteris e Tavares (2009) alertam que é preciso ter alguns cuidados ao elaborar a prova, tais como: a) planejar com antecedência; b) verificar se um item não responde ao outro; c) rever o conteúdo e correção gramatical; d) escolher como distribuir os itens; e) a redação deve permitir compreensão do objetivo da questão; f) evitar itens que valorizem a memorização; g) escrever questões de acordo com o nível (série/ano); h) evitar questões que possam ser respondidas com base em conhecimentos cotidianos; e i) pensar no tempo para resolução da prova.

A **observação** faz parte do cotidiano escolar; no entanto, é preciso refinar o olhar para observar, perceber e refletir sobre as ações, não sendo uma tarefa fácil.

A observação é definida como um tipo de percepção cuja característica primordial é a intencionalidade [...]. Essa é uma das razões pelas quais a observação deve ser sistemática, planejada, premeditada, visando, como resultado, as informações mais ricas e precisas sobre o que observam. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 122).

A observação é a base da avaliação formativa e possibilita ao professor verificar e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

O **portfólio** é composto por vários trabalhos realizados pelos alunos, durante um determinado tempo. Nele, é possível agrupar trabalhos que evidenciam o desenvolvimento (progressos, dificuldades, superação) dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, o que estampa um caráter mobilizador de aprendizagem. “Os portfólios constituem peças únicas, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e as interpretações feitas [...]. São instrumentos de diálogo entre educador e educando” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 150). Por meio dos portfólios, o professor pode conhecer melhor o seu aluno, bem como refletir sobre sua prática pedagógica durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os **Mapas conceituais** podem ser utilizados de maneira individual ou coletiva, em todas as etapas de ensino, e tem como base representar relações com conceitos. Se “[...] utilizados como instrumento de avaliação, têm a finalidade de analisar os processos de pensar do aluno” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 104). De tal modo determina o que o aluno sabe sobre os conceitos e se conseguiu compreender as relações e os significados do que se está aprendendo.

Outros instrumentos de avaliação da/para aprendizagem podem ser utilizados e criados pelos professores, por isso, devido ao limite deste texto, não esgotamos esta discussão. Nesse sentido, sugere-se um aprofundamento sobre os diversos tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem e de suas possibilidades de integração aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 38) reforçam que: “O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele”.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Castilho Santiago; DIAGO, Jesús Cabrezino. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IBPEX, São Paulo: Unesp, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso ...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora do Senac São Paulo, 2009.

HADJI, Charles. **A avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

LEITURA COMPLEMENTAR

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa-Porto: Lidel, 2012.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **O professor faz a diferença**. Lisboa-Porto: Lidel, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta mídia e educação, 2003.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMO CITAR:

LARA-SILVA, Viridiana Alves de; SILVA, Giane Correia. Instrumentos de avaliação da/para aprendizagem. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 183-187.

MEDIDAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO

Regilson Maciel Borges

Medida, segundo o dicionário de língua portuguesa, é uma grandeza determinada, que serve de padrão para avaliar outras do mesmo gênero. Quando se mede, compara-se uma grandeza desconhecida com outra conhecida (chamada referencial ou medida padrão) e se traduz o resultado por meio de um número, uma quantidade. Vianna (2014a, p. 118-119) destaca que a palavra “medida” suporta diferentes significados e pode ser aplicada para os mais diversos fins, podendo ser traduzida como: “ato ou processo de determinar a quantidade, duração ou dimensão de uma coisa”; “instrumento pelo qual o processo é realizado”; “unidades em que os instrumentos são graduados”; e “os resultados do ato de medir”.

Ainda assim, Vianna (2014a, p. 119) ressalta que “[...] é pouco provável que se chegue a um consenso sobre o exato significado da palavra medida”, isso porque, conforme mencionado anteriormente, o emprego da mensuração pode ser muito variado. As medidas referem-se a atributos, propriedades ou características dos objetos e são empregadas para a obtenção de informações que possibilitem gerar conclusões sobre os objetos. Nessa perspectiva, medir é “[...] atribuir números a quantidades do atributo dos objetos, segundo determinadas regras” (VIANNA, 2014a, p. 119), cuja finalidade é a indicação das diferenças existentes entre eles (VIANNA, 1981).

A mensuração de variáveis e seu tratamento quantitativo apresentam inúmeras dificuldades, dentre as quais Vianna (2014a, p. 120) destaca como principal a “[...] necessidade de especificar e controlar as condições de observação, a fim de que fatores estranhos não interfiram no processo e prejudiquem as inferências”. O autor menciona que esse problema é maior na área das Ciências Humanas porque se refere a medidas de propriedades, características e atributos de indivíduos, e, assim sendo, torna a tarefa mais complexa, diferentemente do que acontece com variáveis

físicas. Caso, por exemplo, de uma avaliação de rendimento escolar na qual não se mede um estudante, mas sua capacidade, suas habilidades, suas aptidões, suas atitudes etc.

A mensuração foi um conceito tão ligado à avaliação que os dois acabaram sendo identificados e confundidos durante certo período; sobretudo, quando Stufflebeam e Shinkfield (1987) o denominaram como “período pré-Tyler”, que compreendeu os últimos anos do século XIX e início do século seguinte. Stufflebeam, Madaus e Kellaghan (2000) referem-se a esse período, de 1900 até 1930, como a “idade de eficiência e testes”. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam que, nesse período, os educadores consideravam mensuração e avaliação como sinônimos, prevalecendo a ideia de que “[...] a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 44).

No início de 1900, Edward Lee Thorndike convenceu alguns educadores a investir na tecnologia da mensuração para determinar as habilidades humanas. Guba e Lincoln (2011) mencionam algumas das aplicações de testes do período, seja para o uso de decisões educacionais e psicológicas, entre as quais se encontram os testes destinados a medir a inteligência, desenvolvidos por Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905, na França, e mais tarde aplicados a crianças norte-americanas por Louis Terman, em 1916; e os testes para propósitos escolares, como os realizados pela Associação Americana de Educação, em 1904, para investigar a classificação e aproveitamento escolar das crianças (GUBA; LINCOLN, 2011).

Assim, as décadas de 1920 e 1930 presenciaram o surgimento dos testes como os principais meios de avaliar as escolas por meio dos níveis individuais de desempenho, tanto é que, nesse período, “[...] mais da metade dos Estados Unidos tinha alguma forma de testes estaduais”, incluindo “[...] testes para avaliar o aprendizado, assim como testes de personalidade e perfis de interesse, transformando-se num grande negócio” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 63). Para Stufflebeam e Shinkfield (1987), todo esse movimento a favor dos testes estandardizados apontava, por um lado, para esforços que visavam tornar a educação mais eficiente; e, por outro, para o desenvolvimento de todo um aparato tecnológico para “[...] a medida de capacidades humanas e a avaliação, em consequência, passa a ter o significado de medida (*testing*) [...]” (VIANNA, 1995, p. 9).

A identificação entre avaliação e medida fez com que a maioria das atividades avaliativas estivessem associadas à aplicação de testes objetivos. Fato semelhante ocorreu no Brasil, conforme aponta Sousa (2005) ao salientar que o significado atribuído à expressão “avaliação educacional”, na década de 1960, era de forma dominante de seleção e medida educacional. De acordo com Gatti (1987, p. 34), a avaliação, a medida e os testes encontravam-se entrelaçados nesse período, quando ocorreu uma “[...] proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas”.

Outro aspecto que representa a ideia de vinculação entre avaliação e medidas de seleção no meio educacional são as pesquisas avaliativas relacionadas ao desempenho escolar na Educação Básica apresentadas por Gatti (1987), que menciona o trabalho do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicométricas da Fundação Carlos Chagas (FCC), que empreendeu, no final dos anos de 1960 e início de 1970, a construção de um conjunto de testes de desenvolvimento educacional para ser utilizado por técnicos de educação, que poderiam usar os testes para auxiliar a orientação de alunos e de professores. Outra iniciativa foi desenvolvida pelo Departamento de Planejamento e Orientação da Secretaria Municipal de Ensino, que, em 1980, realizou pesquisa para verificar o nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino. Uma avaliação de rendimento escolar mais ampla foi feita pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) em convênio com a FCC, como parte do projeto de avaliação do programa EDURURAL, no Nordeste brasileiro.

A presença da FCC, juntamente à Fundação Cesgranrio, também foi significativa na aplicação e na correção de provas objetivas e acabaram se tornando as grandes promotoras de instrumentos empregados no acesso ao Ensino Superior, conforme aponta Vianna (1988). O autor destaca que, a partir de 1960, algumas dessas instituições, com a colaboração da Fundação Ford, buscaram desenvolver competência em tecnologia das medidas educacionais, qualificando seu pessoal em cursos no exterior. Segundo o autor, a formação desse pessoal possibilitou um elevado número de pesquisas sobre a validade e a fidedignidade dos instrumentos objetivos empregados nos exames vestibulares, principalmente os estudos sobre provas objetivas de português/comunicação e expressão.

Dentre as pesquisas sobre a validade e fidedignidade, Vianna (1980) destaca estudo sobre a “Redação e medida da expressão escrita”, de 1976, que faz uma revisão da literatura a respeito da fidedignidade e da validade de provas de redação; sobre a “Aplicação de critérios de correção em prova de redação”, de 1978, que examinou o problema do treinamento de professores para a correção de redações; o estudo sobre “Dupla correção em provas de redação”, de 1977, junto à pesquisa sobre “Flutuações de julgamentos em provas de redação”, também de 1977, que analisaram o assunto da fidedignidade. Outras duas pesquisas trataram da validade das provas objetivas: a primeira, de 1976, verificou a relação entre “Medidas da expressão escrita e prova objetiva”; e a segunda, de 1979, pesquisou a “Validade de conteúdo de uma prova de comunicação e expressão”.

Entretanto, Vianna (1988, p. 133) reconhece que “[...] por falta de condições técnicas, houve improvisações cujas conseqüências foram imediatas - a má qualidade do material elaborado, determinando críticas e desmoralizando um aparato tecnológico de reconhecido valor”. A respeito disso, Gatti (1987) observa que não se proporcionou uma formação adequada de recursos humanos com cursos de medidas educacionais. Ao contrário, a autora aponta que o que aconteceu foi uma aversão de estudantes e professores da área de Ciências Humanas a todo conhecimento que se aproximasse do quantitativo e de outras bases matemáticas. Assim, com o recrudescimento das críticas a esse uso indiscriminado dos testes de múltipla escolha, “[...] generaliza-se sua condenação sem um exame mais acurado e científico de suas raízes, e sem desvelar as reais distorções envolvidas na sua produção e generalização” (GATTI, 1987, p. 36). Segundo a autora, sequer foi questionada a qualidade dos testes, uma vez que sua condenação foi em tese.

Depresbiteris (1987) enfatiza que essa perspectiva, que vincula a avaliação educacional apenas como sinônimo de medida, está preocupada apenas com o desempenho final dos alunos, fundamentando-se na necessidade de classificação deles em comparação de desempenhos, sem que, para isso, “[...] haja uma análise contínua de seu desempenho durante o processo ensino-aprendizagem, com o propósito de promover a recuperação necessária” (DEPRESBITERIS, 1987, p. 5). Por isso, a autora defende que um bom começo é ver a avaliação como um momento de reflexão sobre

outras variáveis, como, por exemplo, o conceito que a instituição tem com relação ao aluno, o que Vianna (2014a) mencionou anteriormente ao se referir como complexa a inclusão da medida na área das Ciências Humanas.

Apesar da associação entre avaliação e medida, como pontuado, chegando os dois termos a se confundirem e serem tratados como sinônimos, devido à própria constituição histórica da avaliação educacional (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1987; STUFFLEBEAM; MADAUS; KELLAGHAN, 2000), é preciso distinguir que avaliação e medida são processos distintos. Segundo Vianna (2014b, p. 179), medir é “[...] uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem” delas; enquanto avaliar é “[...] determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim”. Desse modo, “[...] com referência à avaliação, a medida é um passo inicial, bastante importante, às vezes, mas não é condição necessária, nem suficiente, para que a avaliação se efetue” (VIANNA, 2014b, p. 179). Worthen (1982, p. 5) destaca que a medida é “[...] apenas um processo de coletar os dados com base nos quais serão feitos os juízos avaliativos. É um instrumento chave na avaliação, embora não suficiente em ou por si mesmo”.

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 15, p. 5-14, 1987.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. (ed.). **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, 2000.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso à universidade: reflexão sobre problemas atuais. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 1, p. 61-72, 1980.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Termos técnicos em medidas educacionais**: glossário. São Paulo: FCC, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso à universidade: uma reflexão ao longo do tempo. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 18, p. 129-141, 1988.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Natureza das medidas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 118-134, dez. 2014a.

VIANNA, Heraldo Marelim. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 178-195, dez. 2014b.

WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado de. (org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 4-9.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James S.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

LEITURA COMPLEMENTAR

BAZÁN, Jorge Luis. Psicometria e avaliação por testes: um marco metodológico. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 139-156.

SILVA, Aparecida Valquíria Pereira da *et al.* Medidas e avaliação da escola e do professor. In: SANTOS, Núbia Aparecida Schaper *et al.* (org.). **Formação de gestores: módulo de formação básica**. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2008. p. 125-149.

VIANNA, Heraldo Marelim. Medidas referenciadas a critério: uma introdução. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, 145-160, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 36-42, dez. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 106-117, dez. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. Validade de construto em testes educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 136-152, dez. 2014.

COMO CITAR:

BORGES, Regilson Maciel. Medidas educacionais e avaliação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 189-195.

META-AVALIAÇÃO

Andreliza Cristina de Souza

Uma avaliação bem realizada pode trazer como frutos o aperfeiçoamento de programas e políticas e recondução de caminhos com base em seus resultados. Contudo, o contrário também é verdadeiro; desse modo, quando uma avaliação é mal conduzida, há a real possibilidade de que os caminhos percorridos tragam mais desvantagens que vantagens, atrasando o sucesso ou até mesmo inviabilizando-o. Daí a necessidade em se buscar a qualificação da avaliação, compreendendo a meta-avaliação como ferramenta de reflexão sobre a avaliação.

A meta-avaliação tem sido utilizada com maior frequência nos últimos anos devido à necessidade de qualificarem-se os procedimentos avaliativos nas mais diversas áreas do conhecimento. O termo “meta-avaliação”, introduzido em 1969 para se referir à avaliação de planos para avaliações educacionais, foi definido por Scriven (1981, 2009) como a avaliação de uma avaliação. O autor defendia que avaliações imprecisas ou relatórios tendenciosos poderiam induzir ao erro, levando a confiar em resultados inferiores às expectativas. Por isso, a necessidade de avaliar as avaliações, visando à confiabilidade efetiva.

Dentre as potencialidades que a meta-avaliação pode trazer, estão: a qualificação dos processos avaliativos; a formação de corpo técnico mais qualificado; o desenvolvimento de métodos e de estratégias adequados a diferentes situações; e a produção de conhecimento acerca da avaliação como campo epistemológico.

Segundo Scriven (2015), algumas das habilidades necessárias à avaliação são formalmente ensinadas em faculdades (para avaliação de programa, análise de políticas e testes educacionais). No entanto, a meta-avaliação, que é uma especialidade de avaliação de importância única para o campo, bem como de considerável dificuldade, tende a ser o tipo

menos estudado, mesmo no âmbito universitário. Esse tipo de avaliação é crucialmente importante porque representa o corpo de conhecimentos em que são incorporados os padrões para o empreendimento de avaliação de avaliações, a fim de beneficiar as cidadãs e os cidadãos, pessoas envolvidas com processos de gestão, profissionais e teóricas e teóricos (SCRIVEN, 2015).

Elliot (2011, p. 943) descreve a meta-avaliação como uma “[...] verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios”. Para Berends e Roberts (2003), as razões para empreender-se uma meta-avaliação são: verificar se houve um código de comportamento por parte das pessoas que realizaram a avaliação e como este foi praticado; e conceber a meta-avaliação como uma prática reflexiva sobre os procedimentos avaliativos, possibilitando a produção de novos conhecimentos.

Embora o prefixo “meta” reflita a conotação temporal “depois de”, a meta-avaliação pode acontecer depois ou durante a realização da avaliação (DAVOK, 2006). Isso mostra duas formas de empreender uma meta-avaliação: a somativa, que ocorre após a finalização da avaliação; e a formativa, que ocorre durante o processo de avaliação.

No aspecto somativo, são utilizados todos os produtos da avaliação: relatórios, banco de dados, documentos, registros, depoimentos; enfim, tudo o que possa retratar a avaliação desenvolvida. Já, em seu caráter formativo, a meta-avaliação busca verificar se o procedimento adotado é o mais apropriado, assim como se as informações resultantes atendem às necessidades dos *stakeholders*. A meta-avaliação formativa ocorre para fornecer informações às avaliadoras e aos avaliadores, enquanto a avaliação ainda está sendo realizada. Isso permite que as correções necessárias sejam realizadas já no início da avaliação (STUFFLEBEAM, 2010).

Stufflebeam e Shinkfield (1987) seguem esclarecendo que as meta-avaliações podem aperfeiçoar, recapitular ou exemplificar um processo avaliativo. Os autores explicam que a meta-avaliação realizada para o aperfeiçoamento é de cunho formativo e busca melhorar a qualidade das avaliações por meio da coleta de informações durante o processo de avaliação inicial. Quando a meta-avaliação é para recapitulação, ela é eminentemente somativa e atende ao *accountability*. Por fim, quando está voltada à exemplificação, funciona como guia na elaboração de processos

de avaliação, permitindo aos seus resultados a ampla compreensão dos processos analisados e servem como base para pesquisas empíricas e teóricas.

Fundamental considerar que a meta-avaliação abrange um permanente movimento entre as partes e o todo, pois a interpretação de uma avaliação requer a apreensão do contexto no qual está situada. Dessa forma, a meta-avaliação não pode ser entendida exclusivamente como uma narrativa cronológica da avaliação primária. Ao contrário, está ligada às explicações para compreender os sentidos e os significados do objeto avaliado.

Nesse sentido, a realização de uma meta-avaliação parte da complexidade e da relação dialética entre os sujeitos e a realidade, a fim de que os resultados sejam fiéis ao espaço onde se dão os acontecimentos, uma vez que os aspectos micro, meso e macro sociais têm influência direta no processo avaliativo. Isso mostra a relação entre historicidade e a totalidade dos fatos para que haja processos de mudança, superando a visão de avaliação como mera seleção, *accountability* e regulação, mas visando à construção de condições mais emancipatórias para a avaliação.

Entende-se, então, que a meta-avaliação é um mecanismo de compreensão acerca da importância e da necessidade da avaliação como instrumento que possibilita a transformação. Ela favorece a tomada de consciência dos caminhos escolhidos, gerando uma transformação que permite a participação, com vistas à realização de avaliações mais conscientes e críticas.

REFERÊNCIAS

BERENDS, Lynda; ROBERTS, Bridget. Evaluation standards and their application to indigenous programs in Victoria, Australia. **Evaluation Journal of Australasia**, Canberra, v. 3, n. 2, p. 54-59, 2003.

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de Graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 3. ed. Califórnia: Edgepress, 1981.

SCRIVEN, Michael. Meta-Evaluation Revisited. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Kalamazoo, Michigan, v. 6, n. 11, p. iii-viii, jan. 2009.

SCRIVEN, Michael. **The meta-evaluation checklist**. Claremont: Claremont Graduate University, 2015.

STUFFLEBEAM, Daniel. L. Meta-Evaluation. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Kalamazoo, Michigan, v. 7, n. 15, p. 99-158, nov. 2010.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Barcelona: Paidós, 1987.

LEITURA COMPLEMENTAR

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Meta-avaliação das políticas de cotas: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses**. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

COMO CITAR:

SOUZA, Andreliza Cristina de. Meta-avaliação. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 197- 200.

POLÍTICA EDUCACIONAL

Silvana Stremel
Jefferson Mainardes

O termo “política educacional” pode assumir diferentes significados, que variam de uma perspectiva teórico-epistemológica para outra. De modo geral, autores como Ball (1994), Ball e Mainardes (2011) consideram que é essencial que os pesquisadores explicitem os conceitos de política e de política educacional que utilizam em seus trabalhos.

Na língua inglesa, há três termos para designar política: *polity*, *politics*, *policy* (plural *policies*). *Polity*, com significado mais amplo, refere-se à forma de governo de uma nação, estado ou organização. *Politics* refere-se à arte de governar, bem como às atividades nas quais se engajam os governantes, políticos e partidos políticos. *Policy* (*policies*) está relacionada às ações propostas pelos governantes para materializar suas intenções e seus propósitos políticos. A partir desse conceito, Dutra (1993) explica que mudanças na *politics* podem levar a mudanças nas *policies*. Em outras palavras, um novo governo no poder pode criar políticas ou ressignificar as já existentes.

Política, em um sentido amplo, pode ser compreendida como “[...] configuração macro de poder, interesses e ideologias” (HEIDENHEIMER, 1986 *apud* COX, 2012, p. 14); e políticas, como cursos de ação relacionados a problemas. Há uma forte tendência em considerar que as políticas são formuladas para a resolução de problemas e demandas existentes. Há, assim, uma teoria do problema (que gera a política) e a teoria da política (aspectos que fundamentam a tentativa de resolver os problemas). Muitas vezes, um estudo mais aprofundado pode identificar limitações e contradições tanto na teoria do problema, quanto na teoria da política. Em geral, as políticas são limitadas, pontuais, com foco pouco adequado para resolver os problemas que a geraram.

Há uma outra diferenciação que tem sido considerada pelos autores do campo. Com letras maiúsculas, Política Educacional é empregada para

referir-se à área de conhecimento ou ao campo específico (o campo da Política Educacional). Com letras minúsculas, política educacional refere-se a ideias e ações tomadas no âmbito do poder público (VIEIRA, 2007). Nesse sentido, usada no plural, a expressão “políticas educacionais” diz respeito ao conjunto de iniciativas (políticas, programas, ações, decisões) desenvolvidas pelos governos na esfera educacional. Em uma concepção mais ampla, alguns autores compreendem que outras instituições também fazem políticas educacionais, tais como: corporações e organizações intergovernamentais (RIZVI; LINGARD, 2010). Autores como Ball (2014), por exemplo, abordam as relações entre público e privado e a participação do setor privado no desenvolvimento das políticas.

As políticas educacionais referem-se às ações governamentais no sistema educacional como um todo, da Educação Básica à Educação Superior. Relacionam-se a áreas específicas de intervenção, como: políticas de Educação Infantil, políticas para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional, entre outras. Cada uma dessas pode desdobrar-se em outras políticas. Por exemplo, é possível reportar-se à política educacional de um nível de ensino (Educação Básica, Educação Superior) e às suas políticas educacionais particulares (de financiamento, de currículo, de avaliação etc.). Portanto, o emprego da expressão no singular ou no plural depende de como o fenômeno é abordado, em nível macro ou micro (VIEIRA, 2007).

Para uma compreensão mais abrangente do conceito de política educacional, pode-se partir de uma definição clássica de política, ou seja, aquilo que os governos fazem ou deixam de fazer (DYE, 1972). No entanto, é fundamental considerar que a política educacional é moldada e determinada por muitos fatores e influências complexas e inter-relacionadas (MCLAUGHLIN, 2000). Ao adotar essa definição clássica, algumas ponderações são essenciais, como: 1) as políticas não se caracterizam como iniciativas advindas unicamente do governo. Conforme Ozga (2000), a definição de políticas compreende um processo de negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos que estão fora das estruturas governamentais formais; 2) tanto as decisões tomadas como as decisões não tomadas pelos governos são manifestações da política. Contudo, é igualmente importante considerar que as decisões não tomadas podem ser intencionais ou mesmo não planejadas, refletindo a falta de consciência de um problema ou necessidade (CIBULKA, 1994; RIZVI; LINGARD, 2010).

Uma definição ampla de política também pressupõe considerar que as razões para as ações e não ações do Estado, intencionais ou não, estão articuladas diretamente às disputas pelo poder que compreende a relação Estado-sociedade. Bell e Stevenson (2006) argumentam que a política é decisivamente moldada por poderosas forças estruturais de natureza econômica, ideológica e cultural. Segundo os autores, política relaciona-se ao poder de determinar o que é feito, definindo quem se beneficia, para que finalidade e quem paga. As políticas são sustentadas em ideias e valores que representam as concepções sobre educação, mundo, sociedade. É por meio desses valores, valores dos indivíduos e valores incorporados nas instituições e estruturas sociais mais amplas, que a política se desenvolve (BELL; STEVENSON, 2006).

A política pode ser caracterizada como alocação legítima de valores, em inglês *the authoritative allocation of values*, conceito explicitado por David Easton (RIZVI; LINGARD, 2010). Nessa definição, entende-se que políticas são normativas que pressupõem e articulam certos valores, bem como direcionam as pessoas para a ação de uma forma que é autoritária. A legitimidade da política deriva de uma autoridade (governo, instituição). Rizvi e Lingard (2010) explicam que, com base em Weber, Easton entende autoridade como poder legítimo. Assim, a política é planejada para garantir que o poder seja exercido de forma legítima, o que se dá por intermédio de normas e de práticas institucionais. Os autores afirmam que essa definição de Easton é útil para compreender como a política é traduzida na prática como um pressuposto de legitimidade.

Por sua vez, essa definição suscita questões complexas a respeito de quais valores são alocados, quem tem autoridade para desenvolver a política, exercer poder ou alocar valores, e quem se beneficia desse tipo de alocação (LINGARD; OZGA, 2007). Em linhas gerais, a legitimidade na alocação de valores pode abranger o âmbito local, nacional e global, como, por exemplo: Estado e suas agências, organizações internacionais, supranacionais etc. Tradicionalmente, segundo Rizvi e Lingard (2010), é o Estado-nação que tem sido considerado para ter essa autoridade. Sem essa autoridade, as políticas não podem ser apoiadas com recursos ou ter um valor simbólico para guiar a ação. O Estado tanto utiliza sua autoridade para justificar as políticas como usa políticas para legitimar sua autoridade (RIZVI; LINGARD, 2010).

As políticas são frequentemente tomadas como reais em textos, em forma de um documento escrito. No entanto, de acordo com Rizvi e Lingard

(2010), uma política pode ser vista também como um “processo” envolvido na produção de um texto real. Assim, os processos políticos incluem: o estabelecimento das agendas, o trabalho na produção de textos políticos, os processos de implementação e, por vezes, a avaliação da política. A política pode referir-se, portanto, a textos e a processos. Como textos, nem sempre a política toma a forma de um documento legal; outros tipos de texto, como discursos e comunicados à imprensa por um ministro do Governo, por exemplo, podem expressar intenções políticas (RIZVI; LINGARD, 2010). Como processo, é possível conceituar os processos de políticas com base na abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Essa compreensão rejeita uma explicação linear das relações entre a definição das agendas políticas, a produção do texto da política e sua implementação. Em vez disso, destaca a natureza complexa, controversa e não linear das relações entre os aspectos e as fases dos processos políticos. Nessa abordagem, os autores explicitam sobre três contextos principais do ciclo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Em virtude das diversas formas de compreensão da política e dos muitos fatores e influências subjacentes, as abordagens de análise de políticas são do mesmo modo diversas. Existem análises etapistas e sequenciais (modelo clássico), baseadas na racionalidade do processo das políticas, bem como análises mais complexas e relacionais. O modelo clássico é caracterizado pela aplicação da racionalidade analítica (CARLEY, 1980), destacando-se autores como: Jones (1970), Anderson (1975), Jenkins (1978), Hogwood e Gunn (1984).

A partir dos anos de 1980, com base na crítica a esse modelo clássico, outras teorias sobre análise de políticas começaram a surgir, dentre as quais podemos citar: a sociologia das políticas, com as contribuições de Roger Dale, Stephen Ball, Jenny Ozga, entre outros; a arqueologia das políticas (SCHEURICH, 1994); a historiografia das políticas (GALE, 2001); a antropologia das políticas (SHORE; WRIGHT, 1997); e as abordagens interdisciplinares de estudos de política educacional (WEBB; GULSON, 2015).

Conforme sugerem as definições de política e as abordagens de análise de políticas, o estudo da política educacional é um processo complexo e dialoga com diferentes áreas do conhecimento, dada a abrangência dos aspectos que envolvem o seu objeto de estudo. A Política Educacional como campo tem parte de sua constituição vinculada à Ciência Política e

às Ciências Sociais e adotou perspectivas de uma variedade de disciplinas para produzir sua base de conhecimento (WONG, 1995). Como um campo, a Política Educacional tem sido abordada pelos pesquisadores de diferentes maneiras: campo de investigação, campo de pesquisa, campo de estudo, campo acadêmico, campo teórico, campo social, campo nacional, campo global, entre outras (STREMEL, 2016).

O campo da Política Educacional é amplo e inclui discussões que emergem das relações que se estabelecem entre as ações e/ou omissões do poder público e as demandas educacionais. No Brasil, os estudos de política educacional estão articulados, de maneira predominante, à leitura da ação (ou não) do Estado diante das demandas da população por educação (SOUZA, 2014, 2016) e abordam diferentes aspectos, como, por exemplo: questões de natureza teórica (Estado, mudanças no papel do Estado, neoliberalismo, gerencialismo, estudos epistemológicos de política educacional, etc.); análise de políticas e programas; política e gestão educacional e escolar; políticas curriculares; trabalho docente; legislação educacional; financiamento da educação; entre outros. Segundo Mainardes (2015), o campo abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade. Dessa forma, diferentes dimensões do objeto da política educacional são abordadas: análise do processo de formulação de políticas, conteúdo propriamente dito da política ou do programa (discurso da política); processos de implementação, tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, salas de aula, etc.); avaliação de políticas e análise de resultados e consequências (MAINARDES, 2015).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, James E. **Public policy-making**. New York: Praeger, 1975.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BELL, Leslie; STEVENSON, Howard. **Education policy process, themes and impact**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CARLEY, Michael. **Rational techniques in policy analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1980.

CIBULKA, James G. Policy analysis and the study of the politics of education. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 5, p. 105-125, 1994.

COX, Cristián. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 13-42, jan./jun. 2012.

DUTRA, Any. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, 1993.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972.

GALE, Trevor. Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 5, p. 379-393, 2001.

HOGWOOD, Brian W.; GUNN, Lewis A. **Policy analysis for the real world**. London: Oxford University Press, 1984.

JENKINS, William I. **Policy analysis: a political and organisational perspective**. London: Martin Robertson, 1978.

JONES, Charles O. **An introduction to the study of public policy**. Belmont, CA: Wadsworth, 1970.

LINGARD, Bob; OZGA, Jenny. (ed.). **The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, César (Comp.). **Los objetos de estudios de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

McLAUGHLIN, Terence H. Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. **Journal of Education Policy**, v. 15, n. 4, p. 44-457, 2000.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2010.

SCHEURICH, James Joseph. Policy archaeology: a new policy studies methodology. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 4, p. 297-316, 1994.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. (esd.). **Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power**. London: Routledge, 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WEBB, P. Taylor; GULSON, Kalervo N. Policy scientificity 3.0: theory and policy analysis in-and-for this world and other-worlds. **Critical Studies in Education**, v. 56, n. 1, p. 161-174, 2015.

WONG, Kenneth K. The politics of education: from political science to interdisciplinary inquiry. In: SCRIBNER, Jay D.; LAYTON, Donald H. (ed.). **The Study of Educational Politics**. The 1994 Commemorative Yearbook of the Politics of Education Association (1969-1994). London: The Falmer Press, 1995. p. 21-35.

LEITURA COMPLEMENTAR

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 21, p. 1-20, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1, p. 1-5, jan./jun. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207654, p. 1-21, 2019.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-22, dez. 2018.

COMO CITAR:

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. Política educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 201-208.

POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andreliza Cristina de Souza

Ao trazer à baila questões afetas à avaliação educacional, faz-se fundamental compreender o sentido político atribuído aos processos avaliativos. Isso possibilita identificar a presença de perspectivas, valores e concepções. Os elementos teóricos para pensar as relações existentes entre avaliação e política são nevrálgicos para que sejam estabelecidas avaliações mais justas, com vistas à emancipação.

A centralidade da avaliação no contexto político contemporâneo vem sendo objeto de trabalhos sociológicos com grande importância teórica e acadêmica. Há uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, assim como se observa grande esforço no estabelecimento de relações entre as contribuições dos diferentes campos da ciência, no sentido de interpretar uma problemática que ainda continua, em muitos casos, limitada às teorias pedagógicas e psicológicas (AFONSO, 1999).

Assim sendo, compreender a avaliação como instrumento emancipatório e de transformação envolve um posicionamento político. Isso evidencia um processo que não é, de forma alguma, isento de valores e de contradições, mas, ao contrário, está situado em um campo de disputas e mergulhado em ideologias e em contraditórios jogos de poder. Por isso, uma avaliação é uma questão política e tem uma dinâmica atravessada de contradições. Por tais motivos, não se deve compreender a avaliação em abstrato, mas, no contexto das relações sociais em que está inserida, no macro e no microcontexto social.

Aceitando os riscos de apontar um conceito de “Política”, busca-se apresentar seus aspectos fundantes que influenciam os processos avaliativos. As variações do que significa “Política” estão relacionadas, especialmente, às diversas tradições teóricas e conjunturais. Retomando o significado do termo, este remete à Grécia Antiga, período em que “Política”

significava a arte de administrar o bem comum (ROTHEN, 2012). O termo foi usado durante séculos para indicar as obras dedicadas ao estudo da esfera de atividades humanas que se referiam às coisas relacionadas ao Estado e ao Governo. Com o passar dos séculos, o significado original foi pouco a pouco sendo substituído por outras expressões como “ciência do Estado”, “ciência política” etc., sendo usado então para designar o conjunto de atividades que tem como referência o Estado (BOBBIO, 2010).

Em língua portuguesa, tem-se apenas um termo para designar as diferentes nuances da “Política”, ao passo em que a língua inglesa traz diferentes expressões: *politics*, *policy* e *polity*. Frey (2000) destaca que essa é uma diferenciação apenas teórica dos aspectos relacionados e fornece categorias que podem ser proveitosas na compreensão dos termos, e que, na realidade, essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam de maneira recíproca.

O termo *politics* refere-se aos processos políticos, “[...] freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição” (FREY, 2000, p. 216). O termo está, então, relacionado à interação social, à negociação, ao conflito de interesses referente à atividade política, às relações de poder e aos fenômenos no âmbito mais amplo do Estado (DUTRA, 1993).

Pode-se afirmar ainda que a *politics* “[...] consiste em esforços para mobilizar interesses” (JOHNSON JR., 2003, p. 46). *Policy* está relacionado aos conteúdos da política, são as políticas públicas e “[...] refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (FREY, 2000, p. 217). Refere-se às ações dos governos, planejamento e implementação de políticas. *Policy* e *politics* estão intrinsecamente ligadas, pode-se observar isso na relação entre processos eleitorais e implementação ou cessação de políticas públicas, pois diferentes disposições partidárias possuem interesses e prioridades distintos.

O conceito de *polity* diz respeito às instituições políticas. A dimensão institucional de *polity* refere-se “[...] à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo”. Bobbio (2010) faz importantes apontamentos sobre a finalidade da política, explicando que esta não tem fins perpetuamente estabelecidos, tampouco um fim único que compreenda toda a atividade

humana. Para o autor, “[...] os fins da Política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias” (BOBBIO, 2010, p. 657).

Para Arendt (2002, p. 7), “[...] a política baseia-se no fato da pluralidade dos homens”; assim sendo, a política organiza e regula o convívio de diferentes. Para Vieira (2007), a Política pode ser entendida como processos sociais, construídos historicamente, que se configuram como um contraditório e complexo sistema de condições históricas que resultam em um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa.

Para Bourdieu (2010), a Política é um campo de produção simbólica, o que denomina de “campo político”, que pode ser definido como um espaço relativamente autônomo, com regras, crenças e papéis específicos. Embora o objetivo de Bourdieu (2010) tenha sido compreender as relações que se estabelecem no campo político, o sociólogo incita a reflexão sobre os papéis que os indivíduos exercem e as disputas travadas no interior do campo. Isso demonstra a necessidade de entender a Política, compreendendo-a como um processo que envolve negociação, contestação e luta entre os grupos de interesse.

Ball (1994) apresenta um conceito amplo de política, entendendo-a como processos e resultados. Como processos, ela representa os princípios, as ações, as interpretações e as diferentes atuações no campo político. Já, como resultados, estes estão diretamente relacionados às traduções e às interpretações da política enquanto ela é atuada pelos sujeitos.

Como visto, o conceito clássico de Política remonta às ações dos governos; entretanto, atualmente, a Política vai além dessa concepção. Considerando que a Política representa negociação ou até mesmo luta entre diferentes grupos, ela envolve forças em disputa. Além disso, aquilo que os governos **não** fazem também envolve decisões políticas, “[...] tanto as decisões tomadas como as decisões não tomadas são manifestações da política” (STREMEL, 2016, p. 66). Isso remonta ao Estado como elemento essencial para se compreender a configuração da Política, pois somente na relação entre os contextos macro e micro é que podem ser analisadas as relações políticas.

Nas palavras de Carnoy (1988, p. 11), “[...] diferentes pontos de vista sobre o Estado implicam em políticas diferentes de mudança social, tanto

em relação aos meios quanto aos seus fins”. Nesse contexto, a avaliação possui potencial político e ético com sentidos amplos e complexos (DIAS SOBRINHO, 2004). Tal afirmação reitera que a perspectiva política em que a avaliação se realiza implica diretamente a sua formulação e execução, bem como a utilização de seus resultados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

ARENDT, Hanna. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BALL, Stephen. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 954-962.

BOURDIEU, Pierre. A representação política. Elementos para uma teoria do campo político. In: BOURDIEU, Pierre. (org.). **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 163-207.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DUTRA, Any. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, 1993.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

JOHNSON JR., Bob L. Those nagging headaches: perennial issues and tensions in the politics of education field. **Educational Administration Quarterly**, Charlottesville, v. 39, n. 1, p. 41-67, fev. 2003.

ROTHEN, José Carlos. Políticas educacionais. In: SILVA, Flávio Caetano. (org.). **Políticas públicas em educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia**. São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012. p. 63-72.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

LEITURA COMPLEMENTAR

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado democrático de direito e de promoção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 217-266.

OFFE, Claus. **Contradictions of the welfare state**. London: Hutchinson, 1984.

OFFE, Claus; RONGE, Volker. Teses sobre a fundamentação do conceito de Estado Capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 122-137.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

COMO CITAR:

SOUZA, Andreliza Cristina de. Política e avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 209-213.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Beatriz Vozniak Barbosa

Elismara Zaias Kailer

As políticas de avaliação em larga escala no Brasil adquirem centralidade a partir do momento que passam a ser compreendidas como meio para produzir informações que auxiliem nas tomadas de decisões, na criação de programas e no investimento adequado em prol de uma educação de qualidade para os âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

De acordo com os estudos realizados por Bonamino (2013), a origem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) está intimamente ligada às pesquisas realizadas nos anos de 1980 no Brasil. Foi nesse período que a Fundação Carlos Chagas (FCC), juntamente à Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), à Universidade Federal do Ceará (UFC) e a pesquisadores estrangeiros, desenvolveu a pesquisa de avaliação do rendimento escolar dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). A pesquisa aplicou provas de Português e Matemática para alunos de 2º e 4º séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, durante os anos de 1981, 1983 e 1985.

O estudo apresentou aspectos do ensino multisseriado, das condições das escolas, do perfil dos professores e os impactos no investimento em capacitações e das incidências das condições familiares na aprendizagem escolar. Foi coletado, também, no período de pesquisa, informações sobre as variáveis intraescolares e socioeconômicas, mensurando os progressos

de cada aluno a cada biênio. A pesquisa apresentou seis estudos etnográficos em escolas rurais dos estados participantes, com as explicações para o baixo rendimento dos alunos e para as elevadas taxas de repetência escolar (BONAMINO, 2013).

Tal contexto trouxe outra experiência precursora do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública. O estudo foi realizado em 15 capitais e 24 cidades, pelo convênio entre as secretarias estaduais de educação e o Ministério da Educação (MEC), e com a participação da Fundação Carlos Chagas. Foram avaliados 27.455 alunos e 238 escolas. Com tal experiência, iniciou o desejo de uma avaliação da educação aplicada em todo o Brasil, dando origem ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) (BONAMINO, 2013). O SAEP foi aplicado em novembro de 1988 nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, como teste dos instrumentos e dos procedimentos com o objetivo de aplicação no âmbito nacional.

Mesmo não sendo recentes as tentativas de articulação das políticas governamentais com as avaliações em larga escala, foi somente no contexto das reformas educativas dos anos de 1990 que tais articulações foram tendo ênfase. A partir desse momento, de acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2012), as ações de relação entre as políticas educacionais e as políticas de avaliação em larga escala foram ampliadas e reforçadas e, por consequência, houve uma centralidade na formulação das políticas educacionais, principalmente nos níveis da Educação Básica. Por isso, a grande necessidade de se ter os dados levantados pelas avaliações em larga escala, com o objetivo de conhecer e analisar a realidade do âmbito escolar de maneira local e nacional (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013).

Nesse contexto, nos anos de 1990, tem origem o SAEB no Brasil, institucionalizado pela Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, como uma avaliação nacional (BONAMINO, 2013). No início, a avaliação tinha uma amostra nacional dos alunos das séries do Ensino Fundamental e Médio, com provas objetivas e questionários com informações em relação aos discentes e à estrutura da escola. No ano de 1995, a metodologia das questões aplicadas foi alterada, deixando de utilizar a Teoria Clássica para fazer uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Em 2005, com a modelagem estatística da TRI, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações

diferentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. No ano de 2013, também passa a fazer parte a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

No que diz respeito à primeira avaliação, a ANEB, cabe salientar que ela manteve as características da avaliação já realizada anteriormente, avaliando duas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática), com foco na interpretação e na leitura, de caráter censitário. Contemplava as redes municipais, estaduais e federais, como também as escolas particulares que desejassem fazer a prova. Era aplicada para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio, considerada a principal avaliação desse segmento, elaborada e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos (nos anos ímpares), compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas.

Com relação à segunda avaliação, Prova Brasil, destaca-se que ela apresentava as mesmas características da ANEB, com exceção de que era aplicada somente para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino.

A ANA, mencionada anteriormente, era aplicada anualmente para o 3º ano do Ensino Fundamental, de caráter censitário e considerada a principal avaliação para identificar o desenvolvimento do trabalho específico com a alfabetização, tendo foco na leitura, na interpretação e na escrita. Ela avaliava duas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática), com itens objetivos e descritivos (INEP, 2019).

Além das avaliações já citadas, em 2007, foi criada a Provinha Brasil, a qual não faz parte do SAEB, mas era aplicada duas vezes ao ano para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, abrangendo as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática. Diferente das demais avaliações, a Provinha Brasil era aplicada e corrigida pela equipe pedagógica da escola.

Ressalta-se que, a partir do ano de 2019, as avaliações denominadas como ANEB e Prova Brasil passaram para uma única nomenclatura, a do SAEB, com a inserção de provas de Ciências Humanas e da Natureza para uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2017.

Outra novidade para o referido ano é uma avaliação específica para a Educação Infantil, com o objetivo de verificar o seu acesso, a sua oferta e a sua estrutura.

É nesse contexto de efetivação das avaliações em larga escala que essas políticas podem ser vistas como instrumentos que auxiliem nas análises das necessidades educacionais e das fragilidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e das redes de ensino, para que as avaliações sejam também uma possibilidade de revisão e de reformulação das políticas e das ações pedagógicas dentro e fora da instituição escolar. Dessa forma, o processo que envolve as avaliações em larga escala necessita de uma dimensão técnica e, também, de uma dimensão social, política e ideológica, que desenvolva um processo coletivo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar, fazendo com que os gestores e os professores não se sintam objetos, mas, sim, sujeitos nos diversos processos de avaliação (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais eletrônicos** [...]. Zaragoza, Espanha: CSMA, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 8 ago. 2016.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. Introdução. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 13.

BONAMINO, Alicia M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 26 jan. 2019.

LEITURA COMPLEMENTAR

FREITAS, Dirce Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 53, p. 65-82, maio/ago. 2007.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Política e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TAVARES, Cristina Zukowsky. Teoria da Resposta ao Item: Uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.

COMO CITAR:

BARBOSA, Beatriz Vozniak; KAILER, Elismara Zaias. Políticas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 215-219.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Regilson Maciel Borges

Sônia Maria Hey

A Educação Superior, segundo Dias Sobrinho (2002), apresenta-se sob uma pluralidade de desafios, diferentes demandas e expectativas, dentre as quais se destacam: “produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo”, “promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade”, “capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos”, “apoio a pequenos produtores”, “desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população”, etc. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13-14).

Dias Sobrinho (2010, p. 197) aponta que todas essas demandas, díspares e contraditórias, se produzem nos modelos organizacionais e nos formatos institucionais, nos quais concorrem “[...] instituições públicas e privadas, de diferentes tamanhos e modalidades de financiamento, mantidas pela União, pelos estados, por municípios, por grupos religiosos ou empresários privados”, que oferecem

[...] serviços educativos presenciais ou a distância, de larga ou curta duração, em muitas ou em poucas áreas de conhecimento, valorizando a pesquisa ou, mais comumente, a capacitação para os empregos, sem fim de lucro ou com o objetivo do lucro sem fim (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 197).

Nesse cenário tão diverso, as políticas de avaliação acabam ocupando um lugar de centralidade, na medida em que passam a acompanhar a expansão quantitativa e a diversificação do sistema.

Sguissardi (1995) localiza as origens do atual processo de avaliação da Educação Superior brasileira no final dos anos de 1950 e nos anos de 1960. Segundo o autor, o Golpe Militar não apenas tirou de cena o projeto econômico do nacional-desenvolvimentismo, mas “[...] também os projetos de uma nova universidade gestados no seio de tão ricas *avaliações assistemáticas*” (SGUISSARDI, 1995, p. 554, grifo do autor). Zandavalli (2009) destaca que, durante os anos de 1960, foram elaborados um conjunto de documentos que subsidiaram nosso atual sistema de avaliação, tais como o Plano Arcom (1965/1966), as Orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), o Relatório Meira Matos (1967/1968) e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (1968), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para estudar a crise da universidade.

Entretanto, é a partir dos anos de 1980 que começaram a ser delineadas as primeiras propostas e experiências de avaliação institucional das universidades brasileiras. Nesse período, três propostas, de curta vigência, foram formuladas no âmbito do governo central: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNRES) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES). O PARU, criado em 1983, contou com a participação de membros da comunidade acadêmica, que, por meio de avaliação interna, recolhiam dados para a formulação de indicadores e estudos de caso sobre a Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2011). A CNRES foi instalada em 1985, e o resultado de seu trabalho foi a construção de um relatório a respeito de como a avaliação deveria subsidiar a regulação do sistema em uma perspectiva de avaliação como controle (DIAS SOBRINHO, 2003). O GERES foi criado em 1986 com o objetivo de operacionalizar as recomendações da CNRES (BARREYRO; ROTHEN, 2011), defendia que a avaliação deveria ser realizada por membros externos às instituições e que seus resultados estivessem atrelados ao financiamento dessas instituições (ZANDAVALLI, 2009).

As experiências de avaliação do Ensino Superior, realizadas ao longo da década de 1980, são pontuadas por Paul, Ribeiro e Pillati (1990, p. 6-15), que apresentam o desenvolvimento da avaliação em 58 instituições brasileiras (43 públicas e 15 privadas). Dias Sobrinho e Balzan (1995) apontam dois principais motivos da necessidade da avaliação institucional nesse período: o cumprimento do princípio de prestação de contas à sociedade

e o fortalecimento das instituições públicas ante as contínuas ameaças de privatização.

Na década de 1990, a temática da Avaliação Institucional da Educação Superior ganhou amplitude e consistência no país, com a implantação de iniciativas como a do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a do Exame Nacional de Curso (ENC/Provão). O PAIUB existiu de 1993 a 1995 e teria sido, segundo Leite (2005, p. 23), “[...] o primeiro contato das IES nacionais com um procedimento institucional nacional de avaliação”. O programa estabelecia três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada Universidade: a avaliação interna, a avaliação externa e reavaliação. O ENC/Provão foi, segundo Dias Sobrinho (2010, p. 203), “[...] gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003”. Tratava-se de um exame de amplitude nacional, que era aplicado a estudantes concluintes de áreas pré-selecionadas pelo MEC de universidades públicas e privadas do país. Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 8) ressaltam que dois são os principais aspectos resultantes dessa experiência, a saber: o primeiro é que “[...] se fortalece a orientação que concebe a avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica”; e o segundo é a consolidação “[...] sobre princípios e as estratégias e, sobretudo, desenvolver os processos de avaliação institucional” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 8).

A partir dos anos de 2000, a avaliação da Educação Superior ganha consistência com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a função de analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, por meio de um processo de avaliação determinado a partir da Lei Federal Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. A criação do SINAES veio estabelecer uma avaliação do Ensino Superior no Brasil de uma forma mais homogênea ao avaliar todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Essas IES passaram a ser avaliadas a partir da promulgação da Lei (BRASIL, 2004) em três grandes eixos: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação de Curso e a Avaliação da Instituição. O ENADE avalia o rendimento dos alunos dos cursos de Graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. A avaliação de

curso e a avaliação institucional são realizadas atendendo às orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aos instrumentos que foram formulados e que já sofreram várias reformulações, o que sinaliza o sentido de “[...] aprimoramento do processo avaliativo da educação superior, incluindo adequações procedimentais que garantem a operacionalização do Sinaes e a sua completa implementação” (BRASIL, 2009, p. 7).

Esses processos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com operacionalização de responsabilidade do INEP. Dias Sobrinho (2010, p. 210) salienta que toda a mudança proposta pelo SINAES, na sua concepção, “[...] pretendeu operar com outro paradigma de avaliação [...]”, cujo “[...] foco central era a instituição como um todo” [...], ou seja, “[...] curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional”. Contudo, o mesmo autor constata que, na implementação do sistema, “[...] alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos [...]” e “[...] paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216). Desse modo o ENADE acabou tornando-se “[...] sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

A continuidade da supervalorização dos dados quantitativos provocou a criação, no ano de 2008, da instalação de novos indicadores para a avaliação da Educação Superior, expressos no Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD/2007), no Conceito Preliminar do Curso (CPC/2008) e no Índice Geral de Cursos (IGC/2008). O IDD é um indicador que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem. O CPC é um indicador que avalia os cursos de Graduação, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. O IGC avalia as IES com base na média dos CPCs do último triênio, na média dos conceitos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*

atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, Graduação ou Pós-Graduação *stricto sensu* (INEP).

Considerando o histórico apresentado, Polidori (2009, p. 444) distribui à evolução do desenvolvimento do processo avaliativo da Educação Superior em quatro ciclos: o primeiro (1986 a 1992), marcado pelas iniciativas de organização de um processo de avaliação (PARU; GERES); o segundo (1993 a 1995), denominado de formulação de políticas (PAIUB); o terceiro ciclo (1996 a 2003), denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental (ENC/Provão); e o quarto ciclo (2003 a atual), denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES. Barreyro e Rothen (2011), por sua vez, apresentam uma distribuição histórica que considera a “Década de 1980: o momento da proposta”, quando a avaliação entra na agenda das políticas públicas para a Educação Superior; o segundo momento “Década de 1990: a avaliação como política pública”, com a passagem do modelo emancipatório para o modelo regulatório de avaliação; e o terceiro como “Primeira década do novo milênio: avaliação como política de monitoramento”, com o embate entre os dois modelos de avaliação (emancipatório e regulatório) e a institucionalização da avaliação como monitoramento e regulação.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. (org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Da concepção à regulamentação. Comissão Especial de Avaliação (CEA). 5. ed. ver. e ampl. Brasília: INEP, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. Introdução. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-13.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias.** Avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILLATI, Orlandi. **As iniciativas e as experiências de avaliação do Ensino Superior:** balanço crítico. São Paulo: NUPES, 1990. (Documento de Trabalho).

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, set./dez. 1995.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

LEITURA COMPLEMENTAR

AMORIM, Antonio. **Avaliação institucional da universidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. **Avaliação e compromisso público:** a Educação Superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.

FELIX, Glades Tereza; LEITE, Denise. (org.). **Avaliação institucional e ação política: múltiplas realidades da Educação Superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. (org.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação da Educação Superior e seus atores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. (org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

SOUSA, José Vieira de. **Expansão e avaliação da Educação Superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

SOUSA, José Vieira de; CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da. (org.). **Expansão e avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

COMO CITAR:

BORGES, Regilson Maciel; HEY, Sônia Maria. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 221-227.

REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Graciete Tozetto Goes

Elismara Zaias Kailer

Regulação é um conceito polissêmico e utilizado em diferentes contextos, como na educação, na economia, entre outros. Barroso (2005, p. 727), baseado em definições de dicionários, explica que “[...] a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Oliveira (2014) também corrobora para o entendimento a respeito do termo “regulação” ao esclarecer que:

As primeiras noções da regulação estavam ligadas à ideia de controle, derivada do funcionamento de dispositivos reguladores. A partir da aplicação dessa noção nos diferentes domínios do conhecimento, das ciências exatas às ciências da vida e às ciências sociais, inúmeros conceitos foram formulados. [...]. Os diferentes conceitos de regulação apresentam ideias que se inter-relacionam. As contidas nos conceitos de regulação biológica também são encontradas tanto nos conceitos de regulação social como nos de regulação econômica. Da mesma forma, as ideias dos conceitos de regulação econômica estão contidas nos conceitos de regulação política e no campo jurídico. (OLIVEIRA, 2014, p. 1206).

Tendo em vista tais apontamentos, pode-se afirmar que o termo regulação está associado à Teoria dos Sistemas, sendo uma função essencial para que se mantenha o equilíbrio de qualquer sistema. Logo, o processo de regulação permite “[...] identificar perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um

conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005, p. 728).

No caso dos sistemas sociais, o processo de regulação reveste-se de complexidade. No contexto educacional, o termo regulação está associado, em geral, à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, uma vez que

[...] muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de ‘modernização’ da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. (BARROSO, 2005, p. 727).

Barroso (2003) também acrescenta que, a partir da realização de estudos comparados em diferentes países a respeito de regulação estatal, é possível identificar três modos de regulação política no campo educativo: o efeito de contaminação, o efeito de hibridismo e o efeito mosaico.

O efeito de contaminação diz respeito a um nível de transferência, de importação ou de exportação de conceitos existentes, de políticas e demais medidas colocadas em práticas entre os países, que supram insuficiências em determinados contextos educacionais. Já o efeito de hibridismo caracteriza-se pela sobreposição ou cruzamento de diferentes lógicas, “[...] discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (BARROSO, 2003, p. 29). Nesse contexto, há uma pluralidade de perspectivas que se manifestam nas relações entre países e no uso, no mesmo país, de modos diversificados, especificamente no que se refere à oposição à regulação pelo Estado ou regulação pelo mercado. Por fim, o efeito mosaico é resultado de um processo de construção de diferentes iniciativas e aspectos normativos para colocarem em prática processos de desregulação e de privatização. Barroso (2003, p. 33) ainda acrescenta que “[...] a visão predominante de educação que se tem nesses países corresponde mais à imagem de um ‘mosaico’ de unidades isoladas do que à de um agregado coerente de elementos, interagindo entre si com um mesmo fim”.

Barroso (2013) ressalta que, atualmente, nos deparamos com muitos questionamentos relativos ao conceito de Estado Nação, “[...] a uma crise

dos fundamentos do ‘Estado Providência’ e a uma quebra clara do consenso social em que se baseava o ‘Estado Educador’” (BARROSO, 2013, p. 16). Somado a isso, houve o crescimento acelerado dos sistemas educativos, bem como uma complexa organização tendo em vista as características do contexto atual. Nessa conjuntura, esbarramos com o colapso do regime de regulação burocrático-profissional.

A regulação burocrático-profissional caracteriza-se por ser bastante centralizada e voltada a assegurar um ensino universal e homogêneo. Esse modo de regulação combina o componente burocrático característico da racionalidade administrativa e próprio da intervenção do Estado, assim como também privilegia a racionalidade pedagógica que é característica do componente profissional docente.

Considerando os apontamentos elencados, cabe acrescentar que as mudanças no papel do Estado na perspectiva da “nova gestão pública” introduzem o que Barroso (2013, p. 14) denomina de regulação de tipo pós-burocrático, definido por um discurso de modernização e fundamentando-se em uma lógica de privatização do ensino público. Esse modo de regulação apresenta como marca a substituição do controle por meio das normas estabelecidas, pelo controle determinado pelos resultados (BARROSO, 2013).

Na verdade, conforme o autor, os dois modos de regulação podem coexistir visando a sobrevivência do Estado. “Na regulação pós-burocrática – o principal objetivo consiste em reformular o papel do Estado na definição, provisão e controle das políticas educativas” (BARROSO, 2013, p. 18). Tal controle se estabelece de diferentes formas: “[...] reduzindo a dimensão e ação do Estado através de medidas que viabilizam a criação de um mercado educativo [...]”. Ou, ainda, “[...] diminuindo a intervenção do Estado [...] na provisão direta do serviço educativo, mas reforçando seu controle sobre o processo e dispositivos de avaliação (Estado Avaliador)” (BARROSO, 2013, p. 18-19).

Nessa mesma direção, Freitas (2005) acrescenta que as políticas neoliberais fazem uso acentuado da regulação em seus processos. Nessa lógica, Afonso (2009) também acrescenta que a avaliação passou a servir como mecanismo de desregulação social, inserindo a lógica do mercado na esfera do Estado e do contexto da educação pública. “Aliás, a tensão

inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada *nova direita*” (AFONSO, 2009, p. 51, grifo do autor). Contudo, as políticas participativas nem sempre conseguem estruturar estratégias para imprimir mudanças e acabam não exercitando os trabalhadores da educação para a contra-regulação. “Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa)” (FREITAS, 2005, p. 912) com o objetivo de resistência à regulação e, se possível, imprimir avanços nesse processo.

Diante do exposto, convém sublinhar, portanto, que, nas discussões específicas no campo da avaliação, a regulação também se faz presente. Para Bonniol e Vial (2001, p. 357): “Avaliar é regular. E regular é articular, é fazer um vaivém, passar de um a outro, e vice-versa, é por em circuito, em jogo”. Ainda, o autor considera que a regulação é uma das importantes funções da avaliação.

Meneghel, Robl e Silva (2006) assinalam três dimensões a serem compreendidas a respeito da regulação: a normativa, a verificadora e a controladora. De acordo com os autores, é na primeira dimensão que se estabelecem as condições para o desenvolvimento das outras duas. Desse modo, justamente pelo seu caráter normativo, determina como se constituirão os processos de verificação e de controle. Entretanto, as duas últimas dimensões ainda não são suficientes para assegurar a qualidade do processo educacional, tornando necessária a articulação com a avaliação.

Verhine (2015), ao discutir o conceito de regulação a partir de Hood (2004), indica que existem três mecanismos que são usados nos processos de regulamentação de atividades e serviços do Estado: (1) controle, por meio das diretrizes governamentais; (2) competição, considerando a valorização de relações do mercado; (3) influência horizontal de pares, revelada pelos processos de autorregulação. Importante considerar que as três formas “[...] envolvem a tomada de decisões, e tais definições exigem informações sobre a realidade em foco, que são precisas, confiáveis e contextualizadas” (VERHINE, 2015, p. 605).

Nesse contexto, Meneghel, Robl e Silva (2006) destacam que, na relação que se estabelece entre regulação e avaliação, deve haver clareza

a respeito do significado de ambas, pois caso contrário podem ser confundidas. Se a concepção de avaliação está voltada a uma perspectiva de punição e de controle, a relação com a regulação será intensa, “[...] podendo haver uma junção de ambos os processos” (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 94). Em contrapartida, quando a concepção de avaliação segue uma perspectiva formativa, pode-se considerar a regulação como um processo posterior à avaliação, mesmo que dependente dela. Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2003) acrescenta que a opção pela avaliação como controle ou como promoção de possibilidades resulta de diferentes concepções de mundo que concorrem entre si, mas não se excluem e, em algum momento, podem até se completar.

Fernandes (2009) também apresenta o conceito de regulação relacionado especificamente à avaliação e à regulação das aprendizagens, tendo como fonte desse processo a avaliação formativa. O autor assegura que são muitas as perspectivas e os entendimentos a respeito do conceito de regulação das aprendizagens, mas, mediante aos vários apontamentos, parece ser comum que “[...] os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou auto-regulação de suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 68).

Vale observar que os processos de avaliação e de regulação são conduzidos no contexto da Educação Básica ao do Ensino Superior. De acordo com Sousa e Rocha (2018), a centralidade dada à avaliação sistêmica como aparato de regulação das políticas educacionais tem início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao apontar, entre outros aspectos, a articulação dos sistemas de ensino às avaliações em larga escala nacionais. Nogueira e Almeida (2013) também acrescentam que essa expansão da avaliação no contexto da educação nacional é concretizada tanto em instrumentos de avaliação como na forma pela qual o tema adentrou na agenda da política educacional, no que tange à perspectiva de controle a partir das avaliações. Considerando a divulgação dos resultados das avaliações e, possivelmente, dos *rankings* a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Estado acaba por desencadear processos de autorregulação e de responsabilização da escola, “[...] passando a monitorar a qualidade do ensino em função de avanços rumo a uma meta imposta” (SOUSA; ROCHA, 2018, p. 165).

No que tange ao Ensino Superior, tais mecanismos de controle são de interesse do Estado para garantir a qualidade do sistema. Como parte desse processo de controle e de regulamentação, estão as normas para autorização e reconhecimento de cursos, bem como para credenciamento e credenciamento das instituições.

No Ensino Superior, também podemos afirmar que a avaliação e a regulação estão intimamente relacionadas; no entanto, deve-se ter clareza do espaço de cada uma delas. Conforme Sguissardi (2008),

[...] pode-se concluir que a relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional é problemática sob múltiplos aspectos que decorrem: da natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); da concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem privado/mercantil); do modelo de expansão da educação superior (predominantemente pela via do estatal público ou do privado/mercantil); da natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado); finalmente, da questionável conciliação entre regulação e controle estatal e avaliação que privilegie a cultura de avaliação e auto-avaliação institucional. (SGUISSARDI, 2008, p. 862).

No Brasil, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) deu-se a partir da necessidade de organizar um sistema que articulasse a regulação e a avaliação educacional no sentido de sistematizar as questões que envolvem a regulação, ao mesmo tempo que houvesse a possibilidade de aperfeiçoar as instituições de Educação Superior, bem como a qualidade desses contextos, por meio de processos avaliativos (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Interessante apontar que o SINAES é formado por três componentes principais vinculados aos processos de regulação: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Com relação à autoavaliação das instituições de Ensino Superior, cabe destacar que esse processo favorece “[...] a construção de uma cultura da avaliação na instituição, permitindo que as IES se preparem para as diversas avaliações externas a que são submetidas sistematicamente” (SILVA JUNIOR *et al.*, 2014, p. 218). A avaliação dos cursos de Graduação já autorizados é o segundo

componente “[...] que está articulado com o processo de regulação, pois seus resultados estão vinculados por Lei ao reconhecimento e à renovação do reconhecimento dos cursos”. Por fim, a avaliação do “[...] desempenho dos alunos ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com foco nos conteúdos básicos e profissionalizantes” (SILVA JUNIOR *et al.*, 2014, p. 218).

Convém sublinhar, portanto, os diversos significados que a regulação adquire nos diferentes contextos educacionais e a relação com a avaliação no que diz respeito aos efeitos nos processos de organização desses sistemas, seja em uma perspectiva de controle ou em uma linha formativa, buscando evidenciar a função educativa, pedagógica e construtiva da avaliação. Pode-se afirmar, também, a relevância das discussões em torno do conceito de regulação para o campo da avaliação educacional no que pertence às relações que se estabelecem com o Estado, com as políticas, com a organização do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, na Educação Superior, entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação Temas e Problemas**, Lisboa, n. 12 e 13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João. (Org.). **A escola pública:** regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação:** textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Roberta Muriel; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série – Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FREITAS, Luís Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

HOOD, Christopher. Making sense of controls over government. In: HOOD, Christopher *et al.* (org.). **Controlling modern government**: variety, commonality and change. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004.

MENEGHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane; SILVA, Tattiana T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos; ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. Avaliação em larga escala em âmbito estadual: primeiras aproximações à experiência da rede estadual de ensino do Acre. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos [...]**. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RivandadosSantosNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2014.

OLIVEIRA, Robson Rocha de. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA JUNIOR, Annor da *et al.* Políticas públicas para a Educação Superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 215-240, jan./mar. 2014.

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 157-172.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

LEITURA COMPLEMENTAR

BALDWIN, Robert; CAVE, Martin; LODGE, Martin. **Understanding regulation: theory, strategy and practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da Educação Superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

COMO CITAR:

GOÊS, Graciete Tozetto; KAILER, Elismara Zaias. Regulação e avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 229-237.

SOBRE OS AUTORES

Adriane Presaniuk

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora na Educação Infantil no Colégio SEPAM, Pedagoga das Categorias de Base do Operário Ferroviário Esporte Clube e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG.

Contato: adrianepresaniuk@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9661729919021446>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-2383>

Andreliza Cristina de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Pantanal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG. Membro da Rede Universitas/Br.

Contato: andrelizacsouza@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9661729919021446>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-2383>

Beatriz Vozniak Barbosa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. É professora do Ensino Fundamental no Colégio Marista Pio XII, MARISTA, Ponta Grossa.

Contato: biavorbar@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8047734208926028>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-5888>

Bruna Mayara Bonatto

Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Licenciada em Sociologia pela Universidade Paulista (UNIP), Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Doutora em Educação pela UEPG. Fonoaudióloga no âmbito da segurança e saúde do trabalhador.

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Avaliação (GEPPEA) da UEPG.

Contato: bruna.bonatto@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4754450513752361>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2889-8954>

Clícia Bühner Martins

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG, Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É professora adjunta do Departamento de Pedagogia da UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG. Membro da Rede Universitas/Br.

Contato: cliciabuhnermartins@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8845366068199270>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7322-9549>

Daniella do Nascimento Jesus

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG. É professora colaboradora do Departamento de Educação da UEPG. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) (<http://www3.uepg.br/geppea/>).

Contato: daniella.nj@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7196930230359560>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9907-6408>

Efraín Ticona Aguilar

Licenciado em Matemática em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) – Peru, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) – Peru e Doutorando em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) – Peru. É professor colaborador da Faculdade de Educação da Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – (GEPPEA) da UEPG.

Contato: eticona79@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/6697679659639002>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5300-7546>

Elismara Zaias Kailer

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela mesma instituição e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta do Departamento de Pedagogia da UEPG e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG. Membro da Rede Universitas/Br.

Contato: zaias.elismara@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9037907293876749>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6058-4771>

Giane Correia Silva

Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Probabilidade e Estatística (UTFPR). É professora colaboradora do Departamento de Matemática e Estatística da UEPG, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG.

Contato: gianecorreia@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7370819611366574>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9724-8496>

Graciete Tozetto Goes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela UEPG. É professora adjunta do Departamento de Pedagogia da UEPG, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Avaliação (GEPPEA) da UEPG. Membro da Rede Universitas/Br.

Contato: gtozetto@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9276099793045644>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1780-1771>

Jefferson Mainardes

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor (PhD) pelo UCL - Institute of Education, University of London, Inglaterra. É professor Associado do Departamento de Educação da UEPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e

Práticas Educativas (GPPEPE). Membro da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).

Contato: jefferson.m@uol.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1869253922319886>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da (UEPG). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* na América Latina da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Membro da Rede Universitas/Br. Membro da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).

Contato: marybrandalise@uol.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3215978829755641>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

Michéle Barreto Justus

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG. É professora pedagoga da rede pública estadual de ensino e professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEED/UEPG). Integrante do Grupo de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG.

Contato: pedagogamichelle@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3514793033783185>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4103-8043>

Regilson Maciel Borges

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestre em Educação pela PUC-Campinas, Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG. Membro da Rede Universitas/Br.

Contato: regilsonborges@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/4262613256144204>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364>

Silvana Stremel

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG) e Doutora em Educação pela UEPG. É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, membro da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), membro do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE).

Contato: silvanastremel@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/2733319637396093>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3110-2005>

Sônia Maria Hey

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI). Discente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado (UnC). É coordenadora Pedagógica (SESC/Palhoça/SC). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), integra o grupo de pesquisas em Educação, Política e Sociedade. Membro da Rede Catarinense de Pesquisadores em Educação (RCPE).

Contato: soniahey10@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/2991235257367263>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7198-667X>

Vanessa Rosana Peluchen

Licenciada em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras (FAFI UV), Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* na América Latina da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) da UEPG.

Contato: vanessapeluchen@hotmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/5026702692695788>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7784-3693>

Viridiana Alves de Lara Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPG. É professora colaboradora no Departamento de Pedagogia da UEPG, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) e docente permanente na Secretaria Municipal de Educação (SME/PMPG).

Contato: viril.lara@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7370819611366574>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9724-8496>

SOBRE O GEPPEA - QUEM SOMOS

(<http://www3.uepg.br/geppea/>)

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), criado em 2010, está vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada no município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, Brasil.

O grupo está voltado para estudos, pesquisas e publicações sobre políticas educacionais e avaliação educacional/institucional. Contempla o estudo de políticas públicas relativas à avaliação na Educação Básica e na Educação Superior relacionadas às repercussões e aos impactos nas reformas educacionais e curriculares. Os estudos abrangem políticas, programas e projetos oriundos da sociedade política, incluindo as três esferas governamentais da estrutura administrativa (federal, estadual e municipal), seus impactos e suas repercussões nas instituições escolares e na configuração dos currículos. As pesquisas contemplam problemáticas educacionais de ordem macro (estado, sistemas, redes), de ordem meso (escolas, instituições), até a especificidade da influência das políticas educacionais de avaliação na sala de aula, ou seja, no espaço educacional micro, sem desconsiderar as influências internacionais. Adota como postura investigativa a reflexão crítica e a produção de conhecimentos sobre a teoria e a prática de diferentes objetos de avaliação, bem como suas relações com os processos de organização e de desenvolvimento curricular. O grupo objetiva contribuir para ampliar o conhecimento analítico das políticas educacionais, de avaliação e de currículo, subsidiar análise de investigações, produções teóricas e práticas, por meio da divulgação dos resultados das pesquisas em evento e publicações de natureza científica.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação Educacional. Currículo.

LINHAS DE PESQUISA:

I – Política Educacional e Avaliação na Educação Superior

Contempla o estudo de políticas educacionais relativas às questões de avaliação, currículo e políticas da Educação Superior. Adota como postura investigativa a reflexão crítica e a produção de conhecimentos sobre a teoria e a prática de diferentes objetos de avaliação, bem como suas relações com as políticas de Educação Superior vigentes e com os processos de planejamento, de organização e de desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Superior. Política Educacional. Universidade.

II – Política Educacional e Avaliação na Educação Básica

Contempla o estudo de políticas educacionais relativas às questões de avaliação, currículo e políticas da Educação Básica. Adota como postura investigativa a reflexão crítica e a produção de conhecimentos sobre a teoria e a prática de diferentes objetos de avaliação, bem como suas relações com as políticas da Educação Básica vigentes e com os processos de planejamento, de organização e de desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Básica. Escola. Política Educacional.

III – Políticas Curriculares e Ensino de Matemática

Estuda as questões contemporâneas sobre Currículo e Ensino de Matemática, em busca de estimular a reflexão crítica em relação às políticas públicas dessas áreas, seus fundamentos e suas expressões nas práticas curriculares na área de Matemática, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Tem como finalidade investigar os processos de organização e de desenvolvimento curricular e suas relações com a formação inicial/continuada e atuação de professores de Matemática

Palavras-chave: Avaliação de currículo. Currículo. Educação Matemática. Educação Estatística. Ensino de Matemática. Política Educacional.

A avaliação é um tema complexo e extremamente atual, dada sua importância e presença no âmbito das políticas educacionais e práticas escolares.

Ao apresentar um conjunto de trinta textos referentes a conceitos, termos e perspectivas da avaliação educacional em suas interfaces com a política educacional, cada qual com indicação de bibliografia complementar, a coletânea organizada por Mary Ângela Teixeira Brandalise certamente se configura como ferramenta imprescindível para os que estudam esta área que, cada vez mais, desafia e atrai pesquisadores.