


Considerações sobre a importância dos sistemas de avaliação: indagações e respostas

Considerations on the importance of evaluation systems: questions and answers

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-027>

Marcos Antonio Maia Lavio de Oliveira

Universidade Cruzeiro do Sul

Daniel Nery dos Santos

Fatec Guarulhos/SP

Luciana Maia Lavio Oliveira

Universidade Cruzeiro do Sul

Rosa Maria Maia Lavio de Oliveira

FATEC Taubaté-SP

Sônia Aparecida de Oliveira Nery

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

RESUMO

A avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Dessa forma, a avaliação no contexto da educação acabou encontrando o seu lugar privilegiado, não só como prática, política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo. Também na educação, a avaliação muitas vezes reafirma uma longa tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Quando nos situamos frente ao tema avaliação, uma das primeiras questões que é proposta é o sentido que a própria avaliação possui. As urgências levam com demasiada frequência a perguntar como fazê-la, antes de averiguar ou de refletir sobre o porquê e o para que da mesma. O conhecimento deve ser o referencial teórico que dá

sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a importância da avaliação para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino Superior, Aprendizado.

ABSTRACT

The evaluation that affects us today is related to the possibilities and the needs for choice that the modern world has engendered. In this way, evaluation in the context of education ended up finding its privileged place, not only as a practice, political and pedagogical, producing effects inside and outside the educational sphere itself, but also as an important field of study. In education, too, evaluation often reaffirms a long tradition of regulation, selection, and hierarchization, whether just inside classrooms or in the broader domains of public administration. When we are faced with the topic of evaluation, one of the first questions that is proposed is the meaning that evaluation itself has. Urgency too often leads one to ask how to do it, before investigating or reflecting on the why and the wherefore of it. Knowledge must be the theoretical referential that gives global meaning to the process of making an evaluation, according to the theoretical perception that guides the evaluation. Thus, this research had as its main objective to analyze the importance of evaluation for the teaching-learning process.

Keywords: Evaluation, Higher Education, Learning.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é conceituada e interpretada com significados distintos, com fins e intenções diversos, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos, seguindo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, segue critérios de qualidade.

Segundo Méndez (2002, p. 13), cada um age em nome de uma avaliação de qualidade e defenderá que a sua é uma boa avaliação. A relação entre ambos os conceitos (qualidade e avaliação) é estreita e, na prática docente, dificilmente uma pode ocorrer sem a outra. Somente quando se fala de modo isolado e segregado é que se pode manter o discurso.

Ainda, segundo o autor supracitado, no próprio estilo da dispersão está a sua limitação e a sua pouca relevância, bem como sua nula incidência sobre práticas docentes que em si são complexas.

A avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana. Luckesi (1995, p. 134).

Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir: avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes.

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Méndez (2002, p. 13-14).

A avaliação transcende isso, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa e, para que ela ocorra, é necessária a presença de sujeitos.

A partir do interesse da racionalidade prática e crítica, caracterizada pela busca de entendimento, pela participação e pela emancipação dos sujeitos, na educação não pode ocorrer à avaliação sem o sujeito avaliado, dando por suposta a presença do sujeito avaliador.

A tarefa conjunta, orientada por princípios morais, distingue igualmente o que representa o enfoque prático, a partir do que falo de outro que seja racionalista identificado com racionalidade técnica ou instrumental. No primeiro, o professor é chamado a desempenhar autônoma e responsabilmente a profissão docente, participando da esfera na qual são tomadas as decisões sobre o currículo e o que representa em sua implementação. No segundo, o professor vem a ser aplicador de técnicas e recursos de cuja elaboração ele não participa diretamente, mas lhe são assegurados altos níveis de eficiência e de eficácia raramente demonstrável no emprego de técnicas de programação e avaliação (MÉNDEZ, 2002, p. 14).

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento (MÉNDEZ, 1993^a, p. 14). O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento.

O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção.

Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com prioridade em avaliação formativa.

Segundo Méndez (1993, p. 14-15), consciente de que o fracasso escolar está aí, o professor que age com rigor e razoavelmente a favor de quem aprende trabalha com ânimo de superá-lo. Nesse sentido, não o aceita como algo inevitável devido a causas que obedeceram unicamente e de um modo determinante às capacidades naturais dos sujeitos – questão de dons inatos – sem levar em conta fatores socioculturais, econômicos, sem descartar os didáticos e os institucionais.

A partir desse âmbito de referências, mais além das definições que tampouco resolvem, é mais fácil coletar uma série de traços que podem ir caracterizando as práticas de avaliação, de acordo com tendências atuais, embora, em algum caso, refiram-se a âmbitos de aplicação que transcendem o educativo em um sentido restrito, como, por exemplo, a avaliação de programas ou a avaliação curricular como referente mais próxima.

A avaliação está associada aos objetivos do trabalho, que podem ser comportamentais, os abertos e os provocativos (Castanho, 1998, p. 147).

Dessa forma, devem-se apresentar todas as condições para o desenvolvimento do trabalho a ser avaliado, entendendo a sua importância, os desdobramentos e o real significado da Avaliação.

O objetivo geral deste projeto de pesquisa foi o de investigar a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Sobrinho (2003), a avaliação está no centro das reformas, no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos.

Sendo assim, a avaliação escolar deve permitir verificar não apenas a retenção de informações sobre a matéria pelo aluno, mas, principalmente, se os alunos estão sendo capazes de utilizar aquilo que aprenderam a partir dos exemplos dados pelo professor na compreensão de casos análogos. (Demo, 1996)

Numa abordagem mais específica, o presente trabalho, entende que a avaliação ultrapassa abordagens do que se está avaliando, além de apresentar seus reflexos sobre a estrutura de ensino superior e suas contribuições à construção de uma sociedade.

2 A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DA AVALIAÇÃO

O campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. Não pretendemos aqui desenvolver um estudo

histórico, mais significativo na constituição do campo da avaliação. A avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Neste sentido, avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar.

Entretanto, segundo Sobrinho (2003, p. 15), é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo. Também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação.

A avaliação deve ser repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida, tendo o cuidado nas influências nas histórias da vida do aluno e do próprio professor para que não haja, mesmo inconscientemente, a presença do autoritarismo e da arbitrariedade que a perspectiva construtivista tanto combate (HOFFMANN, 1993).

Na área da avaliação educacional existe literatura bastante extensa, constituindo a avaliação da aprendizagem, foco principal em diversos dos estudos.

De autores brasileiros destacam-se, na década de 1970, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Na literatura nacional podemos citar Medeiros (1971) e Vianna (1973).

2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Sobrinho (2003, p. 53), é praticamente impossível dar conta de todas as dimensões da avaliação, tantos são os conceitos que a identificam e os âmbitos nos quais se aplica.

Embora tenhamos sempre em mente as especificidades da educação superior em geral, certamente poderá ser transferido, feitas as adaptações para instituições educativas de outros níveis, pois a essência de todas elas converge para a educação.

A avaliação na educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo. Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política.

Para uma melhor compreensão das concepções distintas e mesmo muitas vezes contraditórias que se constituem ao longo destes últimos anos relativamente à avaliação da educação superior no Brasil, se faz necessário conhecer antes um pouco a respeito dos modos de constituição desse fenômeno em países centrais e que influenciam fortemente as reformas educacionais em países periféricos. Para Sobrinho (2003,

p. 54) nos Estados Unidos e na Inglaterra, podem servir de base e de grande utilidade para tais propósitos. Inicialmente, traremos algumas informações sobre avaliações conduzidas em outros níveis educativos, no sentido de elaborar uma montagem mais completa do cenário da educação superior e sua capacidade de demonstrar eficiência e utilidade.

Para McCormick e James (1997, p. 22), ao se referirem à prestação de contas (accountability) temos:

...e: a prestação de contas educacional não constitui um fenômeno localizado, de modo que o que parece ser respostas de caráter local pode ter maior significação que a suspeitada em princípio. Em realidade, os políticos não costumam estruturas e procedimentos que, segundo observaram, funcionam eficazmente em outros lugares.

Para Sobrinho (2003, p. 55), este é o primeiro ponto que deve ser destacado: nossas reformas e nossos modelos de avaliação não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e intelectualidade locais. Os políticos têm grande facilidade em trazer para os âmbitos nacionais ou locais, com ou sem adaptação, experiências já vividas em outros países, com maior ou menor sucesso.

Outra questão importante a destacar, associada à primeira, é que o declínio econômico que tomou conta dos países industrializados, sobretudo a partir da crise do petróleo (1973), também contribuiu para dar maior relevo à avaliação, especialmente nos níveis básicos e médios dos Estados Unidos.

A fórmula que então se produziu e que de modo muito significativo vem progressivamente interferindo na educação superior é a seguinte: qualidade corresponde a eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial. Então, a universidade deve aumentar seus rendimentos, tornar-se mais produtiva e mais útil aos projetos econômicos dos governos e às empresas e, ao mesmo tempo, diminuir seus gastos. Hoje, a avaliação se tornou mais onipresente ainda e assume funções mais definidas de controle, fiscalização e intervenção relativamente à educação superior. Em outras palavras, o estado providência ou facilitador, que em décadas anteriores procurava atender adequadamente a todas as demandas sociais de educação superior, como um fator de progresso nacional, foi se transformando gradualmente em “Estado interventor” (Neave & Van Vught, 1994, p.47).

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos -, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e accreditation. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas ex post e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas.

Portanto, fica claro que a avaliação está sendo vinculada a uma nova versão do capital humano.

Aqui cabem algumas considerações do autor (Sobrinho: 2003 p. 64), sobre um fenômeno que se universalizou na educação superior. O proclamado aumento de autonomia das universidades na verdade

tem significado maior liberdade relativamente ao processo ou aos meios, de modo especial no que se refere à gestão. Entretanto, por outro lado, há uma notável diminuição da autonomia em virtude da implementação de sofisticados controles dos resultados. A maior autonomia quanto ao processo depende diretamente do cumprimento das metas, da avaliação obtida quanto aos produtos, aos rendimentos, enfim, à eficácia e à produtividade. A esse controle da produtividade medida pelas quantidades dos produtos tem sido o sentido de qualidade.

No entendimento de Sobrinho (2003, p. 66), tanto nos países desenvolvidos quanto nos de economia dependente, inclusive o Brasil, os governos propõem reformas visando um vínculo mais estreito da educação superior com os projetos econômicos. A avaliação se torna um instrumento fundamental das reformas, especialmente no que se refere ao controle do cumprimento das metas preestabelecidas formalmente em contratos de gestão, em alguns países, ou dos padrões de qualidade e rendimentos esperados em outros.

As avaliações promovidas pelos organismos centrais do poder vêm funcionando como instrumentos da modelação legal do sistema, credenciando ou mesmo descredenciando cursos, da organização da imagem social das instituições, mediante os rankings formais ou informais e a priorização das áreas mais necessárias ao desenvolvimento econômico associado à evolução tecnológica, e da distribuição dos recursos financeiros orçamentários ou extraorçamentários e vários tipos de incentivos. Além disso, essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustados às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos. Essas avaliações são predominantemente quantitativas, objetivistas e cumprem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos estados, que flexibilizam a economia, porém exercem forte controle sobre os âmbitos socioculturais.

2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O governo militar brasileiro no período de 1964 a 1985 e produziu políticas que mergulharam o país, e particularmente as universidades, nas trevas do arbítrio e das supressões das liberdades. Por outro lado, levou a cabo um consistente programa de “modernização” das instituições superiores, criando especialmente as estruturas institucionais e implantando a pesquisa e a formação de investigadores, particularmente por intermédio do desenvolvimento de um sistema nacional de pós-graduação.

A reforma universitária de 1968, dando consequência à ideologia do “capital humano”, ainda que restringindo drasticamente as liberdades políticas, segundo a ideologia da segurança nacional, procurou dotar as universidades públicas de melhor infraestrutura de pesquisa e ampliar a base de pesquisadores com o propósito de modernizar o país por meio do desenvolvimento tecnológico. A educação superior, sobretudo no que poderia significar em termos de pesquisa atrelada à modernização, estava no centro da estratégia

nacional de desenvolvimento de um modelo econômico forte, porém depende dos centros hegemônicos do capitalismo.

A universidade brasileira deveria seguir o modelo de eficiência de uma empresa privada, na produção de ciência, tecnologia e mão-de-obra adequadas ao modelo; além disso, era obrigatório submeter-se ao controle ideológico e às racionalizações administrativas impostas pelo governo militar. Essa foi a tônica da passagem dos movimentos de democráticos anteriores e da luta pela democratização empreendidos pela sociedade brasileira no início dos anos 1960, com destaque para a comunidade acadêmica e a UNE, para o período dos governos militares, que implantaram a ideologia da segurança nacional e da modernização e seus valores centrais, como eficiência, produtividade, racionalização e excelência. Sobrinho (2003, p.68).

Ainda segundo o autor supracitado, a política educacional do regime militar brasileiro submetia a educação à produção. Para maior eficiência, exerceu severo controle ideológico sobre as instituições educacionais, intervindo rigidamente nas universidades, não só no que diz respeito às esferas administrativas, mas também à docência e à pesquisa. Em algumas instituições estratégicas, até mesmo as aulas corriqueiras eram submetidas a controles explícitos. As pesquisas não somente sofreram controles ideológicos, porém também eram induzidas a servir aos objetivos do estado declaradamente orientados para a acumulação do capital.

Ao mesmo tempo, são criadas várias novas universidades federais – 27 só na década de 1960 – em pontos estratégicos do país, ampliadas e melhoradas as bases materiais de edifícios, bibliotecas e laboratórios, e implementadas medidas para a formação de pesquisadores, sempre de acordo com o conceito de que a educação deve estar em função do mercado de trabalho e da produção e rigorosamente submetida à Lei de Segurança Nacional. Uma política deliberada de formação em nível de pós-graduação em boas instituições do exterior, em grande parte assegurada pelo fortalecimento de organismos de financiamento, como a Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, bem como a atração de importantes pesquisadores estrangeiros, também contribuiu muito para acelerar o processo de qualificação das universidades e a conciliação da pesquisa em áreas prioritárias.

Na década de 1960, também se acelera por toda parte o importante fenômeno que em outros países do chamado de massificação. No mundo todo e aqui explodiu um processo de grande aumento nas matrículas. Entretanto, que era e ainda é a nossa carência em educação superior que, mesmo aumentando muito as matrículas, não havíamos então superado e tampouco superamos até o momento o elitismo nesse nível educacional. O número de estudantes mais que duplicou naquele decênio no mundo: eram 13 milhões em 1960 e chegaram a 28 milhões em 1970 (Unesco, 1995, p.30). A “democratização” do acesso complementava a ideia de modernização.

Na concepção de Sobrinho (2003, p. 70), tornou-se universal a noção de que a educação promoveria rapidamente o desenvolvimento. Então, uma forte pressão social por escolaridade teve como consequência óbvia um importante incremento nos encargos governamentais. Entretanto, a opção claramente adotada era a do modelo eficientista da expansão de vagas, com redução de recursos. Assim, estava aberto o caminho para a privatização.

Essa combinação produz efeitos que vêm se aprofundando cada vez mais nessas últimas décadas, aqui e em outros países vizinhos, todos justificando a necessidade de avaliações. Dentre eles, o autor destaca: a) a necessidade de avaliar as políticas de distribuição e os usos dos recursos públicos; essa avaliação em grande parte se confunde com a prestação de contas; b) apesar do aumento de recursos públicos a partir dos anos 1960, elas progressivamente só tornam mais insuficientes, e assim, sua distribuição deve seguir os critérios que venham a ser estabelecidos e regular-se pelos resultados das avaliações; c) a massificação de matrículas e a insuficiência de recursos aliadas às complexidade das demandas econômicas e sociais são responsáveis pela grande diversificação do sistema, consistindo especialmente na abertura em geral descontrolada de instituições privadas, o que acarreta uma importante deterioração da qualidade educativas ressalvadas as exceções; d) cresce a complexidade do sistema, as instituições se tornam mais heterogêneas e desiguais e os poderes públicos entendem que isso requer avaliações que se constituam efetivamente como vigilância dos resultados, fiscalização ou intervenção no sistema e na “vida privada” da educação superior.

A grave crise econômica mundial e o esgotamento do modelo militar brasileiro nos anos 1980 na visão de Sobrinho (2003, p. 72), trouxeram à tona com mais visibilidade o assunto da avaliação da educação superior como instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência. Esses anos são marcados pelo confronto entre as posições de severas críticas à universidade por parte de grupos que ainda se apegavam ao projeto do governo militar em sua fase final e da resistência dos setores envolvidos com a redemocratização do país.

As discussões a respeito da avaliação se estabeleciam de acordo com essas posições, ou seja, a avaliação das universidades deveria ajudar a resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados ou, por outro lado, surgir como “uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização” (Belloni et al., in Balzan & Dias Sobrinho, 1995: 88-9).

É a década de 1990 que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” entre nós. Isto se tornou ainda mais real a partir do segundo lustro. A importância da avaliação como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelo governo que assumiu em 1995 aumentou consideravelmente e se tornou realidade com enorme peso nas reformas levadas a cabo nos últimos anos, como se pode perceber nas palavras da presidente do Inep, instituto que vem coordenando nestes últimos anos as avaliações educacionais: “A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como

subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais” (Castro, 1998, p. 5). A avaliação é assumidamente uma estratégia de imposição e preservação de poder.

A avaliação como estratégia de governo se fortalece em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, desde 1990, e ganhou plena legalidade nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que decorrem dela.

No que se refere ao ensino superior, o “Exame Nacional de Cursos” e a “Análise das Condições de Oferta”, depois Análise das Condições de Ensino (ACE) já propostos no relatório do Gere dez anos antes, constituem o núcleo do modelo de avaliação representativo dessa lógica da eficiência e do atrelamento da educação ao projeto econômico neoliberal. Essa avaliação, hoje largamente implementada pelo governo brasileiro, por intermédio de seus Ministérios de Educação, herda a tradição daquilo que House chamava em 1980 de “epistemologia objetivistas liberal”. Ainda segundo Sobrinho (2003, p. 75), hoje o caráter liberal clássico adquiriu novos contornos que podem ser resumidos na expressão amplamente utilizada de “neoliberalismo” econômico, que se completa com o “neoconservadorismo” político.

A avaliação, então, deve ser compatível com essa orientação e dar conta de sua efetivação. Os governos de todo o mundo, e o Brasil não é exceção, procuram fazer com que a educação superior reaja aos seguintes aspectos: “tornar-se mais sensível às necessidades sociais e econômicas; ampliar o acesso; expandir o número de seus educandos, geralmente para reduzir os custos unitários; garantir que os serviços e procedimentos sejam comparáveis, dentro e entre as instituições, inclusive no nível internacional; e responder aos imperativos da norma valor por dinheiro” (Harvey, 1999, p. 12). Isto requer agências de informações públicas bastante detalhadas, vazadas em termos compreensíveis e que sempre possibilitem as comparações e classificações, até mesmo em escala internacional. O valor por dinheiro se refere aos rendimentos que se obtêm, ou seja, os resultados de uma eficiente utilização de recursos.

Uma das mudanças processadas entre os governos e as instituições diz respeito a uma maior ingerência daquele, decrescendo então a muitas vezes já precária autonomia na gestão universitária, aumentando os propósitos de maior eficiência e eficácia, que quase sempre se traduzem por respostas mais funcionais às demandas dos setores mais poderosos da sociedade, com redução de gastos públicos. As demandas externas são, como adverte ainda Courard, normalmente orientadas para funcional, o que é fonte de tensões para os acadêmicos comprometidos com os valores universitários e sobretudo com a ideia de que a universidade é um espaço de argumentação o mais livre possível e que deve ser preservado. “Se este espaço não se dá na universidade, dificilmente se dará em alguma outra instância social” (Courard, 1999, p.54).

A sequência de textos legais, medidas administrativas e políticas lançadas a partir de 1995, no Brasil, dá conta de que as orientações oficiais para a educação superior estavam adquirindo mais intensidade e, em muitos casos, contornos novos. Uma das mais importantes marcas da universidade, segundo essas políticas,

é a funcionalidade. A produção de conhecimentos perde importância para a maioria das instituições, devendo ser atribuída somente daquelas poucas que consigam atingir o patamar de “excelência”. Passa a ser priorizado o ensino como formação de profissionais, portanto atrelado àquilo que é requerido pelo mercado. A escolaridade deve seguir a linha de eficiência, que pressupõe um atendimento a uma demanda mais ampla, em menos tempo e com menores custos. Sobrevém a necessidade de buscar meios alternativos de sobrevivência, seja pelo aumento das matrículas, instalação de classes mais numerosas, utilização de professores substitutos e em caráter provisório e com contratos flexíveis, seja pela venda de serviços, aluguel de espaços, medidas oficiais ou não de complementação salarial, procura de convênios rentáveis etc.

O princípio da dissociabilidade de ensino, pesquisa, extensão sofreu, pois, uma grande “flexibilização”.

Essa nova face da educação superior, que no Brasil ganhou contornos e cores mais definidos a partir de 1995, atribui à avaliação um papel protagônico. Seu principal instrumento – o Exame Nacional de Cursos –, que após as primeiras críticas veio a ser complementado pela Análise das Condições de Oferta, atualmente ACE, já tinha sido reparado pelo Ministério e recebido aprovação do Congresso antes mesmo de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter contemplado em seu texto a sistemática que deveria ser implantada. A Lei nº. 9.131/95, de novembro de 1995, que depois veio a ser regulamentada pelo decreto nº. 2.026/96, dispõe que o Ministério de Educação realize anualmente exames nacionais com base em conteúdos mínimos formulados para cada curso, avaliar ano de graduação demonstram. Conforme o dispositivo legal, o Ministério deve divulgar os resultados de cada curso, o que permite sua classificação ou ranking, sem, contudo, identificar nominalmente os alunos. O Decreto ° 2.026/96 cria outros procedimentos complementares. O mais importante deles é a análise das condições de oferta de cada curso, feita por especialistas nomeados pelo próprio Ministério mediante visitas in loco e análise, sobretudo do projeto pedagógico, da infraestrutura e do corpo docente, dando consequência prática ao que Geres havia proposto na década anterior. Sobrinho (2003, p. 77-78).

O Exame Nacional de Cursos – ENC, como próprio nome diz, é uma prova de alcance nacional aplicada aos estudantes em seu último ano de curso de graduação. Os resultados obtidos pelos alunos são globalizados e dessa operação resultava inicialmente o enquadramento dos cursos em uma das cinco categorias: A (12% superiores), B (18%) seguintes, C (40% médios), D (outros 18%) e (os últimos 12%). A “qualidade” de um curso é afiançada pelos resultados que seus estudantes logram nessa prova, mais o enquadramento do curso de acordo com o parecer da comissão que analisa as condições de oferta. Para receber diploma, posteriormente, o estudante deve ter feito o ENC, porém não importa o resultado individual que tenha obtido.

Observa-se que o Ministério é o grande e único protagonista dessa avaliação. Não há dúvida de que ela é efficientíssima para os propósitos governamentais e fornecem um mapeamento geral e momentâneo

para o mercado. Entretanto, pesam dúvidas e questões quanto à fidedignidade e à validade de seus resultados. Os argumentos contrários são muitos e variados. São razões associadas aos próprios exames e sua incapacidade de dar conta do fenômeno complexo da formação, ainda quando feito em um único evento, e também aos boicotes dos estudantes e às práticas de transformação de boa parte do currículo em atividades de treinamento para o exame etc.

O exame nacional não está propriamente a serviço dos educadores, dos docentes e pesquisadores da universidade, nem das aprendizagens, dos estudantes e de sua formação. Serve basicamente às políticas governamentais. A esse propósito podemos lembrar as palavras de Abrecht: “A avaliação implica valor; e o valor da aprendizagem é algo bem diferente de verificar se domina determinada quantidade de saberes ou competências” (1994, p.68).

Por sua vez, a comunidade universitária brasileira, nos campi e nos seus diferentes fóruns representativos, desde os anos 1980 já vinha buscando produzir acordos sobre a avaliação, que fosse não o reforço das ideias produtivista e controladoras, porém, ao contrário, um instrumento da democratização e da consolidação da universidade. Experiências importantes se deram em algumas universidades brasileiras já na segunda metade dos anos 1980, como na federal do Paraná e de Brasília. Sobrinho (2003, p. 80)

A propósito do processo avaliativo desenvolvido na Universidade de Brasília, (Isaura Belloni et al. 1995, p.89-90) definiam:

Avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nessa definição, estão presentes o valor (afeição), a ideia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento. Não se trata aí de uma avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim, de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno, nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade. Uma avaliação complexa, pois concebe a universidade também como uma instituição complexa e multifuncional, com papel fundamental na realização do avanço técnico e científico, comprometido com a maior eficiência na relação do homem com a natureza; na prática e no desenvolvimento cultural, das artes, filosofia, letras e ciência; no entendimento do processo social, por meio das ciências, reflexões éticas e concepção do processo social, através da ação política.

Neste caso, a universidade assume a titularidade da avaliação, o que está articulado ao princípio da titularidade do próprio currículo e, portanto, da formação.

3 CONCLUSÃO

A avaliação é desenvolvida de acordo com a necessidade e possibilidades culturais de cada região. Embora a avaliação ainda esteja em constate transformação e amadurecimento, ganhou uma grande importância na área educacional, pois ela vai além de simplesmente obter resultados.

Dentre algumas das funções da avaliação, a informação sobre as reais condições do aluno em alcançar ou não o objetivo e entendimento proposto pelo programa de ensino, deve ser destacado.

A avaliação superior superou as expectativas indo além da aprendizagem, chegando aos planos políticos e econômicos alcançando a competitividade internacional. Nos anos de 1970, foi possível observar que com o crescimento da avaliação, abriram-se as portas para que novos projetos e programas pudessem ser introduzidos.

Várias são as formas e critérios de avaliação, porém, fica claro a importância do Estado em proporcionar a educação a todos, com a participação da sociedade, pais de alunos, necessidades do mercado de trabalho, dentre os diversos mecanismos possíveis.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 1989.
- CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). O que há de novo na educação superior do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas/SP. Ed. Papyrus, 2000.
- DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas-SP. Papyrus, 1.9896.
- HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre/RS. Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola. A Universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação 1993.
- LUCKEZI, Cipriano G. Avaliação da aprendizagem escolar: SP. Cortez, 1.995.
- MÉNDEZ, J. M. Á. Avaliar para conhecer examinar para excluir. Porto Alegre/RS. Artmed Editora, 2002.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUSA, Clariza Prado (Org.), SOUSA, Sandra Z. L. Avaliação do rendimento escolar. Campinas/SP. 14ª edição. Ed. Papyrus, 200