

Editorial

Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior

Mônica Piccione Gomes Rios¹

ORCID iD 0000-0002-8029-6395

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

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

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

Consonte Cappelletti (2012, p.212):

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

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

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

Como citar este artigo/How to cite this article

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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