

ELIANA ÁVILA MEGDA ESMANIOTTO

MARIA JOSÉ DA SILVA

JEFFERSON FELLIPE JAHNKE

LUIZ CARLOS MAZIERO

**INSTITUIÇÃO: UNIB – INSTITUTO INTERNACIONAL UNIVERSITÁRIO DO
BRASIL**

ORIENTADORA: DRA. AMÉLIA SILVEIRA

EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo vem sintetizar os resultados de um estudo realizado sobre o processo de avaliação voltada à evolução dos conceitos, a saber:

- a) no contexto Internacional e Nacional, no que tange a avaliação dentro das IES (Instituições de Ensino Superior);
- b) a especial importância do mecanismo que permitiu colocá-la em marcha: a avaliação histórica no interior da instituição de ensino e o que ela representa através do processo evolutivo no espaço externo e interno da educação.

A Lei 4024 de 20/12/61 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) deixou à escola a possibilidade de determinar em regimento sua organização administrativa, disciplinar e didática, abrindo novas perspectivas para todo o trabalho educacional. No que se refere à avaliação propriamente dita, o artigo 39 previa: “A apuração do rendimento escolar fica a cargo do estabelecimento de ensino”. Todavia, o parágrafo 2.^o do mesmo artigo determinava: “Os exames serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob a fiscalização da autoridade competente”.

Apesar das limitações introduzidas por este parágrafo, a uniformidade limitada, decorrente de determinações que previam até os mínimos detalhes, estava quebrada. Não se tratava mais de aplicar um sistema de avaliação rígido e uniforme em território nacional. Ficava, em grande parte, à escola, a responsabilidade de prever seu programa de avaliação, que, em linhas gerais, constituía parte integrante do regimento a ser aprovado pelos órgãos competentes. Estavam, assim, **abertas** para a introdução de inovações que possibilitariam uma prática educativa mais coerente com os fins e com a realidade de cada escola.

É evidente que a reformulação de um sistema avaliativo só pode ser vista no cenário mais amplo de reformulação mais global, no processo ensino e

aprendizagem, já que a avaliação é um momento deste processo, que só por abstração pode ser individualizado dada a substancial unidade do mesmo.

2 DESENVOLVIMENTO

Este foi o desafio enfrentado, por longos anos, por quem se habilitou a aplicar normas pré-estabelecidas. Dois fatores contribuíram de forma decisiva para que pudesse de imediato iniciar um caminho. A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que ofereceu avanços apesar de suas fraquezas e de ter nascido no interior de um sistema ditatorial; e a lei atual n. 3942, de 18 de dezembro de 1990.

Nesse contexto, as “Instituições de Ensino Superior, e de modo particular as Universidades, podem ser consideradas como as mais complexas entre as organizações sociais, em decorrência da multiplicidade de suas funções, ambigüidade de seus objetivos e pluralidade ideológica de seus membros, o próprio entendimento do que seja avaliação institucional que conduz a diferentes concepções, não havendo consenso quanto ao tipo ou modelo de avaliação a ser adotado por estas organizações”. (SILVEIRA, 2003, s.p.)

Parafraseando V.V. Raman, do *Rochester Institute of Technology*, citado por D’ Ambrósio (1999), pode-se afirmar que as metas para o novo século devem ser a identificação do que é comum na busca da verdade e sabedoria entre todas as culturas e civilizações do planeta, aprendendo um do outro a corrigir os equívocos, a resistir à tentação de considerar as percepções das nossas tradições como sendo, de algum modo, superiores a outras, a reconhecer que nossos ancestrais erraram gravemente em muitas decisões e ações e a buscar soluções comuns para os muitos problemas que a humanidade enfrenta num espírito de harmonia e dedicação coletiva.

Na história da humanidade, são evidentes os acertos e os equívocos apontados na direção da avaliação e as barreiras construídas pelas histórias nacionais, justamente para encobrir os equívocos e destacar os acertos, são obstáculos a serem superados.

Experiências sendo conduzidas devem ser compartilhadas, bem como propostas de explicações para os incontáveis fatos e fenômenos que ainda desafiam o conhecimento. As novas possibilidades para um mundo feliz só se concretizarão como resultado de um esforço coletivo. Uma universidade moderna necessita incluir reflexões sobre cenários do futuro. O problema não está nos meios, mas na estrutura do poder vigente. Não eram os manuscritos medievais acessíveis apenas aos monges? Após Gutemberg, livros foram publicados, ficando disponíveis ao povo, ao público. Ler tornou-se uma necessidade para o acesso ao conhecimento. Pouco depois surgiu o controle, o *Index*. Mas a facilidade da imprensa abriu possibilidades. Silenciar o submisso sempre foi a arma mais eficaz do poder. A universidade não será transformada por alguma mudança de legislação. Tentará resistir às mudanças e preservar seu lugar privilegiado na sociedade. Mas, aquelas que forem incapazes de entrar no futuro – que é como todo futuro, desconhecido – serão colhidas pelo processo de exclusão. A própria universidade convencional deve buscar novos caminhos. A proposta de Michael S. Gazzaniga (1998), do *Center for Cognitive Neuroscience*, do *Dartmouth College*, em *New Hampshire*, é radical. Abandonar a organização departamental e reestruturar a universidade de acordo com os interesses dos seus pesquisadores, em torno de laboratórios e núcleos temáticos. Isso permitirá o surgimento de novas áreas interdisciplinares, um primeiro passo em direção à transdisciplinaridade. A resposta à proposta de Gazzaniga (1998) veio do reitor da Universidade de

Richmond, Virginia, William E. Cooper, citado por D'Ambrósio (1999), que discorda argumentando sobre a expectativa dos estudantes pelo seu diploma e certificação profissional. Encarar a transformação da universidade sob esse ponto de vista é o maior empecilho para a inovação. Gradualmente, diplomas e certificados vão perdendo o sentido (D'AMBRÓSIO, 1999, p.141). No século passado, o grande José Martí, citado por D'Ambrósio, 1999, p. 141) disse: Como se tira uma roupa e se coloca outra, é necessário colocar de lado a universidade antiga e adotar outra nova”.

Desde os tempos pré-históricos tem-se notado que os homens buscam um espaço para o intercâmbio de idéias e a difusão do conhecimento acumulado. Marcus Vitruvius Pólio (1960), arquiteto romano fez, no século I a. C., uma descrição sobre a descoberta do fogo, sendo este o originador do encontro dos homens e seu desenvolvimento às assembléias deliberativas e ao relacionamento social, pois ao observarem o fogo (avaliação) se sentiam confortáveis estando em sua frente, acrescentavam galhos e, assim avivado, ele atraía outras pessoas ao seu redor, mostrando quanto conforto elas poderiam obter dele.

Ao ar livre, nas conversas ao pé do fogo, nas famílias, nas assembléias, nas academias e nas escolas, inicia-se a organização e a difusão de conhecimentos que são gerados por cada indivíduo, através do processamento de informações recebidas da realidade e combinadas com informações prévias armazenadas na memória . A cada nova oportunidade, as informações eram revistas, analisadas, e novos conceitos formados. Um sistema de avaliação inerente ao ser humano, intrínseco ao seu desenvolvimento e inteligência crítica. Assim, as civilizações serviram de modelo para os sistemas educacionais.

Começando na Antigüidade grega e romana, as academias gregas, floresceram no Império Romano, mas com a cristianização do império Romano, no século IV, esse ambiente privilegiado pouco contribuía para a construção de uma filosofia cristã inclusive nas civilizações pagãs do norte europeu. As academias ofereciam um pensamento contrário à doutrina cristã, e foi necessário criar outro espaço onde a intelectualidade pudesse avançar na suas reflexões – os mosteiros – espaços subordinados à igreja onde excluíram todo o *corpus* filosófico grego. Os monges detinham a difusão acadêmica. Sem os instrumentos intelectuais que haviam sido construídos pelos filósofos gregos, os monges criaram o novo e o imaginário cristão que alimentado pelo encontro com os pagãos não tinha limites, tornando a Idade Média uma época de grande criatividade. Em outras civilizações também havia reflexões, organização e difusão do conhecimento. São interessantíssimas as argumentações da China.¹ Na transição do 1º. e 2º. Milênio, organizaram-se na Europa as Cruzadas pelas quais os monges travavam contato com outros conhecimentos. Pode-se citar também a Casa da Sabedoria em Bagdá, fundada no século IX, onde os saberes matemáticos foram de grandiosíssima importância para a humanidade. Assim, as instituições foram surgindo e os sistemas de avaliação sendo introduzidos nos estabelecimentos, desde Bolonha em 1088, Paris em 1120 e Oxford em 1130 onde a igreja detinha o controle. De 1225-1274, com Thomáz de Aquino, completa-se um período da teologia cristã, com a publicação da obra *Summa theologica*. Muitos pesquisadores avaliaram as reflexões desde Aristóteles. Destaca-se Avicena (980 –1037); Averróes (1126-

¹ Ver: A. C. Graham: *Disputes of the Tao. Philosophical argument in acient.* China. La Salle:Open Court, 1989.

1198); pensadores islâmicos; Thomáz de Aquino, Roger Bacon (1219-1292) revelam estilos nas especulações dos monges cientistas, depois Tomas Bradwardine (1290-26/8/1349) e seus colegas fazem grandes contestações.

Os estudos e avaliações de suas pesquisas abriram caminho para importantes observações do português Álvaro Thomas (1509), na Universidade de Coimbra, que seriam retomadas por Galileu Galilei mais de cem anos depois, no *Discurso sobre novas ciências* (1638). Coube a Isaac Newton (1642-1726) sintetizar essas idéias e escrever os estudos. Surgiu assim o paradigma científico, baseado no princípio de causa e efeito. Cabe observar que o mundo é muito maior que a Europa e seus prolongamentos em outras terras. O que se passava no pensar de outras civilizações? Enquanto a atitude do saber desinteressado de qualquer aplicabilidade prevalecia nas universidades, a Europa passava por um intenso processo de urbanização. O paradigma científico incorporou-se ao pensamento europeu, tanto nos ambientes de reflexão teórica, basicamente interessados no saber pelo saber, como no cotidiano profissional. Procedeu-se à identificação de ser humano com o ser racional e do ser racional com o ser científico. O comportamento individual e social foi subordinado ao paradigma que se proclamou essência do ser humano.

Encastelada nos resultados do cientificismo, a universidade passou três revoluções, que marcaram novas direções da humanidade: a revolução americana (novo conceito de poder civil e governança), a revolução francesa (novos ideais para a humanidade) e a revolução industrial (novos meios de trabalho e produção).

Procurando responder às grandes transformações na vida urbana e militar, criaram-se na França modelos alternativos de educação, as Grandes *Écoles*, destacando-se a *École Nationale de Ponts et Chaussés* (1747), *École di Génie de Mazières* (1749), *École Polytechnique de Paris* (1794). No Brasil, o modelo francês das Grandes *Écoles* foi adotado após a chegada da família real, em 1808. Esse modelo perdurou até 1933, quando foi criada a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal em 1935.

Em meados do século XIX, as universidades iniciaram um processo de modernização. A Universidade de Manchester foi fundada em 1851, respondendo ao novo movimento tecnológico, e a Universidade de Berlim, renovada por proposta de Alexander von Humboldt, embora moderna em sua organização, buscava um saber atual, mas sempre predominando o saber pelo saber. *Lernfreiheit* (a liberdade de aprender) e *lehrfreiheit* (a liberdade de ensinar), já esboçados na universidade medieval, exprimem o caráter de completa autonomia no saber e no fazer da instituição.

Em 1862, a Lei Morrill propôs um conceito de educação que via na universidade o centro onde se fazia avançar o conhecimento e se preparavam os recursos humanos para as necessidades mais imediatas do novo país. A modernização das universidades européias, desde a criação das Grandes *Écoles* na França, até a subsequente modernização dos Land-Grant Colleges nos Estados Unidos, resultou na Universidade de hoje.

O secretário de trabalho no primeiro mandato de Bill Clinton e professor de Direito em Havard, Robert B. Reich, citado por D'Ambrosio (1999, p. 137), analisou a educação americana e colocou como um dos maiores obstáculos a uma melhoria da mesma crescente dependência nos testes padronizados. Diz que *“algumas pessoas que se autodenominam ‘educadores’ sugerem que o currículo padrão deva se tornar ainda mais uniforme em toda a nação e que os testes padronizados devam se tornar ainda mais indicadores do que já foi despejado nas jovens*

cabeças uniformes enquanto elas foram sendo movidas ao longo de uma esteira de montagem”, uma óbvia referência à escola organizada em classes homogêneas cumprindo um programa rígido.

No Brasil, os testes padronizados são chamados de “provões” e a situação é particularmente grave em matemática e não só no Brasil (CARVALHO citado por Franco 2001), mas também em outros países. Na Califórnia, estado eminentemente conservador, o resultado dos testes foi desastroso em relação a essa disciplina, fazendo com que as autoridades do sistema educacional da Califórnia sugerissem propostas que deflagaram o que vinha sendo chamado de *Math Wars*².

No final da década de 1990, as autoridades educacionais da Inglaterra e de outros países europeus tomaram consciência do retrocesso educacional. No Brasil, o avanço dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais foi um alento. No entanto, os *provões* colocaram o Brasil na vanguarda do retrocesso educacional. Está em foco hoje em dia a avaliação dos sistemas escolares de todos os graus e há inúmeras propostas de medidas corretivas – melhor treinamento de professores, mais aulas, melhores livros – para melhorar o rendimento. As noções de eficiência e de rendimento nas áreas sociais parecem ignorar ou esconder o essencial: a pessoa humana. A explicação poderia ser ampliada pela afirmação: procure entender o aluno que repetiu, que foi mal nos exames, que se rebelou, que abandonou a escola.

É ingênua ou perversamente simplista não perguntar se a escola tem respondido aos questionamentos dos alunos e aos seus anseios de criatividade. (D’AMBROSIO, 1999, p. 148). A avaliação tem enfrentado muitos desafios e sofre conseqüências dramáticas na busca do que é relevante perguntar, descobrir ou recomendar. Devido a práticas distorcidas e tendenciosas da avaliação, muitos resultados são considerados irrelevantes e sem significado. Foi, portanto, a tentativa persistente de estudiosos impregnados de boas ou mal sucedidas experiências que trouxe a prática avaliativa de hoje.

O educador, embora tenha na avaliação uma parceira constante, em geral, não tem com ela uma convivência fácil. Em todas as atividades humanas, a avaliação está presente, pois, como já dizia Nietzsche, citado por Franco (2001) o homem é o único animal que se avalia. Entretanto, na educação a avaliação desempenha um papel essencial, especialmente no âmbito da educação fundamental. Nesta a avaliação exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso. Quanto mais cedo forem conhecidos estes pontos, maiores serão as possibilidades de tomar medidas necessárias para assegurar o sucesso. No caso da educação fundamental, espera-se que todos cheguem ao sucesso, já que é um direito de todos os cidadãos, o que ainda não ocorre em nosso país.

Já se avançou bastante a partir da denúncia dos sociólogos dos anos 70, que ensinaram que a escola e todo sistema educativo podem contribuir para a manutenção de um sistema social que interessa a grupos dominantes. Os profissionais da educação já estão convencidos do papel importante da escola e do professor no caminho da transformação social. Ainda não conseguem, entretanto, desenvolver um conjunto de recursos avaliativos correspondentes a essa

² Expressão utilizada para o caos dos provões de matemática nos Estados Unidos, indicando a Guerra Matemática.

percepção do papel da escola, pois continuam presos a soluções orientadas para o acerto técnico.

Nesse contexto, é importante destacar a avaliação no conceito evolutivo. Desde o início do século, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, segundo Guba e Lincoln (1994):

- 1.^a fase: Nas décadas de vinte e trinta - associadas à mensuração – não se distinguia avaliação e medida. A atenção estava concentrada na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar:
 - papel do avaliador: técnico. Testes e exames eram indispensáveis.
- 2.^a fase: Nas décadas de trinta e quarenta, foi chamada de descritiva, pois era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos:
 - papel do avaliador: descrever padrões e critérios, embora técnicos em sua atuação;
 - termo surgido: Avaliação Educacional (TYLER, citado por ENSAIO DA AVALIAÇÃO e POLÍTICAS PÚBLICAS, 1994).
- 3.^a fase: As décadas de cinquenta a noventa caracterizaram-se pelo julgamento:
 - termo: juízo e valor (STAKE e SCRIVEN, citados por ENSAIO DA AVALIAÇÃO e POLÍTICAS PÚBLICAS, 1994);
 - papel do avaliador: juiz.
- 4.^a fase: Década de noventa:
 - característica principal: negociação; o consenso era buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se os dissensos;
 - é um processo interativo que se fundamenta num Paradigma Construtivista (GUBA e LINCOLN, citados por ENSAIO DA AVALIAÇÃO e POLÍTICAS PÚBLICAS, 1994). A abordagem de controle manipulativo é substituída pelo processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita ao máximo a interação observador/observado para criar construções;
 - papel do avaliador: comunicador; a flexibilidade marca a concepção responsiva construtivista da quarta fase.

Barreto (1993) enfatiza que nenhuma atividade humana pode prescindir de um sistema de controle que lhe garanta atingir e manter o nível de qualidade desejada. Existem os fatores internos e externos às organizações, constituídos pela pressão da sociedade.

A avaliação também incorpora mitos e armadilhas, conforme o autor acima citado, pelos postulados que se seguem: Primeiro: a avaliação dos sistemas escolares – um **valor** proclamado na comunidade educacional; segundo postulado: a avaliação é basicamente de **juízo**; terceiro postulado: a avaliação não se confunde com o ato ou processo de **medir um atributo**, portanto, o mito, que é uma criação falsa da mente enganadora, e a armadilha são artifícios postos no caminho de alguém para capturá-lo.

Embora a avaliação possa ser realizada de formas diversas, em variados níveis de profundidade, e por pessoas diferentes há concordância quanto à considerá-la parte integrante do processo educacional. Integrante quer como ponto de partida para o educador saber das possibilidades e limites do aluno para então introduzir o que lhe

será ensinado; quer para constatar se o aluno atingiu os objetivos propostos. Porém, não é apenas aos professores que cabe esta avaliação. Ao estudante cabe fazer uma apreciação do que aprendeu e em que extensão cumpriu o que era esperado dele. Aos pais, cabe o julgamento dos resultados em termos do que consideram que seus filhos adquiriram ou não adquiriram, à equipe técnica e administrativa da escola cabe avaliar o progresso geral e o que a instituição tem propiciado para que cada aluno possa aprender, elaborar, decidir, comunicar-se e integrar-se socialmente". (MASINI, 2001, p. 61)

Nos últimos anos, tem-se verificado, em diversos países, a implementação de sistemas nacionais de avaliação básica (CAROY e CASTRO citados por MASINI, 2001). Apesar das diferenças existentes entre cada um desses sistemas de avaliação, é possível constatar semelhanças entre eles, como, por exemplo, a realização de provas para aferir conhecimentos, competências e habilidades, bem como a determinação de parâmetros curriculares (conteúdos mínimos comuns) utilizados na construção dos instrumentos de aferição.

No Brasil, a proposta inicial do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) está relacionada com as demandas do Banco Mundial, visando desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/BIRD, em 1981. Por solicitação do MEC, visando a estender a sistemática da avaliação ao âmbito nacional, esta proposta foi ampliada e, em meados de 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º. Grau – SAEP. Dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, o qual foi retomado em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) alocou os recursos necessários para a realização do primeiro ciclo do SAEB. De 1990 até hoje, já foram conduzidos cinco ciclos de avaliação e programado mais um ciclo em 2003. Para cada ciclo, o MEC estabeleceu objetivos gerais e desenvolveu uma sistemática para a realização da avaliação. Nos dois primeiros ciclos de aferição, foram incluídos alunos de 1ª., 3ª. 7ª. e 8ª.séries de escolas da rede pública de ensino. A partir do terceiro ciclo, diversas modificações em relação à estrutura e à organização do modelo adotado pelo SAEB foram implementadas pelo MEC/INEP. Entre elas, houve a ampliação do grupo avaliado, o qual passou a incluir o ensino médio e as escolas particulares. Outra modificação foi em relação à redefinição das séries objeto de medição. Justificada a partir do critério “relevância pedagógica”, decidiu-se trabalhar com as séries que representam a conclusão de um determinado ciclo escolar: a 4.ª e 8.ª série do Ensino fundamental e 3.ª série do ensino médio.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), do Ministério da Educação e do Desporto, vem obtendo informações sobre o desempenho de alunos brasileiros desde 1991 através do SAEB. Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta dados dos alunos sobre questões de caracterização socio-econômica, cultural e de hábitos de estudos. Dos professores, seu perfil e práticas pedagógicas; dos diretores, seu perfil e práticas em gestão escolar; dos equipamentos disponíveis, as características físicas e de conservação das escolas, que permitem contextualizar os desempenhos alcançados e servem como fonte permanente de estudos e pesquisas.

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivo fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema

educacional. A ação política sobre esses fatores produzirá melhoria no ensino brasileiro. (FRANCO, 2001, p.143)

PERRENOUD (1999, p.12) coloca a avaliação a serviço da seleção a qual é vista como negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, um arranjo para fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. E em segundo lugar, coloca a avaliação a serviço da aprendizagem. Segundo Habermas, citado por PERRENOUD (1999, p. 14), a avaliação se torna o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das didáticas. Seu papel na perspectiva de uma pedagogia de domínio não é mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para ajudá-lo a progredir no sentido dos objetivos.

Deste modo, o grupo de Universidades do Mercosul – Grupo Interuniversitário ARCAM, associação civil sem fins lucrativos, com sede em Montevidéu, Uruguai, representada pelo Presidente de sua Comissão Coordenadora, Dr. Hector Alejandro Barceló e pelo Presidente do Comitê Executivo, Dr. Carlos Alberto Gomes Chiarelli, e o Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, em Porto Alegre, representado pelo Presidente de seu comitê Executivo, Prof. Cleo Joaquim Ortigara, consideraram em 10 de agosto de 1995 um protocolo de propósitos e Ação Conjunta, com a finalidade de gerar um ativo relacionamento entre as instituições universitárias da Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, buscando unir esforços e desenvolver projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão na região do Mercosul, com vistas a acompanhar o processo de integração regional para constituição de mercado comum resultante do Tratado de Asunción, firmado em 26 de março de 1991, que, atendendo a interesses comuns, têm procurado realizar reuniões e estudos voltados tanto para o estreitamento das relações das Universidades do Grupo ARCAM, como para compartilhar idéias que contribuam para elevar a qualidade das atividades acadêmicas cujas preocupações estão centradas na exigência ética e legal de realizar um procedimento avaliativo que tenha em vista assegurar o alcance dos fins institucionais que lhes é atribuída pela sociedade. A legislação dos vários países, particularmente a brasileira, estabelece progressivamente maiores exigências para credenciamento e recredenciamento das universidades, bem como processos múltiplos de avaliação. O grupo vê como enriquecedora a avaliação interna, em particular quando ela se vê ampliada pela troca de experiências, oportunizando uma avaliação externa prévia à que é realizada pelos órgãos governamentais. Por isso, resolvem instituir o Sistema de Avaliação Interuniversitário Integrado – AVALIASUL sob a égide do grupo ARCAM, e coparticipação do Grupo COMUNG.

O Sistema AVALIASUL, terá por finalidade facilitar às universidades do Grupo ARCAM a solicitação de consultorias em assuntos de interesse institucional e a realização de procedimentos de avaliação externa, realizada por equipes de especialistas com experiência internacional, integrantes do referido Grupo.

Segundo Morin (2000, p. 84), “nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado a uma nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.”

No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país, expressam igualmente as tendências universais.

Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Nóvoa, Perrenoud, Vasconcellos, Zabala) apontam a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania.

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Os processos avaliativos em todos os países do mundo, tendem a adequar-se aos novos rumos contemporâneos, com práticas sendo repensadas e pesquisas sendo desenvolvidas pelos teóricos nas universidades. É preciso um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade. A compreensão de novos rumos exige a reflexão conjunta de todos os envolvidos. “Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto, (...) inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (MORIN, citado por HOFFMANN 2002 p. 90).

As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores. À medida que os estudos apontam para o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação, alteram também para a essencialidade do diálogo entre todos que fazem parte do processo. A avaliação envolve uma ação que promova a sua melhoria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, o processo de avaliação incide no processo de contextualização em que as questões ligadas ao processo de globalização, das novas tecnologias, da nova abordagem do mundo do trabalho e da própria construção da escola, no que diz respeito a formação de sua cultura e de sua história de vida, estão relacionadas com a avaliação. A avaliação Institucional deve começar pelo conhecimento da formação e dinâmica da cultura escolar. Esta se caracteriza por sua complexidade de significados.

Para tanto, cabe ressaltar Jean-Mac. Mollet, da Bélgica, que durante o debate temático do Fórum Mundial da Educação (01/2003) em Porto Alegre, falou sobre a gestão escolar que deve ser democrática em todos os sentidos, bem como a avaliação em todos os níveis. Ressalta que o modelo atual, “doutrina mas não se emancipa, o que leva a concluir que a educação não está a serviço da democracia”.

No mesmo Fórum, Mollet propõe uma educação de acesso que deve levar em conta o respeito pela diferença na sua especificidade cultural, tornar as pessoas cidadãs, formando massas heterogêneas. Lembrou que o saber é patrimônio universal e deve ser socializado e esse modelo de avaliação deve ser fruto de uma gestão que de fato quer fazer escola.

Ao se interromper, neste espaço, a discussão sobre o processo de avaliação na situação de ensino-aprendizagem no contexto evolutivo, destaca-se que o presente artigo não teve o propósito de esgotar o tema, nem dogmatizar uma idéia. Acredita-se que a avaliação faz parte do ensino-aprendizagem e está ligada aos valores e ao modelo social vigente, no qual professores, gestores e alunos se inserem, e isso precisa ser considerado na prática pedagógica. É importante insistir na necessidade de focar as partes do processo sempre referenciadas ao todo para não se perder de vista a globalidade educacional.

4 REFERÊNCIAS

BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. Avaliação Mitos e Armadilhas. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, n. 1, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ENSAIO DA AVALIAÇÃO e POLÍTICAS PÚBLICAS. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994

FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, ISBN 85-7307-772-7.

GAZZANINGA, Michael S. Editorial. How to change te university. *Science*, v. 282, p. 237, out. 1998.

GRAM A. C. *Disputes of the Tao. Philosophical argument in acient*. China. La Salle: Open Court, 1989.

HOFFMAN, Jussara. In: Livro das jornadas, 2002. São Paulo. *Anais do Fórum de Psicopedagogia*. São Paulo: 2002, p. 90.

MASINI, E. F. S. Avaliação inclusão: Promoção automática: exclusão in *Psicopedagogia*, v. 19, n. 55, p. 61, 2001.

MOLLET, Jean-Mac. *Autonomia da Pedagogia, debate temático*. S. I.: Fórum Mundial de Educação 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*, São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. In: Livro das jornadas, 2002. São Paulo. *Anais do Fórum de Psicopedagogia*. São Paulo: 2002, p. 90.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVEIRA, Amélia. *Textos: Seminários de Avaliação e Políticas Educativas*. Disponível em: amélia@floripa.com.br. Acesso: Março 2003.

VITRUVIUS. *The ten books on architecture*. Trad. Morris Hickey Morgan (1914). Nova York: Dover Publications, Inc., 1960, p. 38.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEESP. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para Educação de Alunos*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da . *Decisões Pedagógica e estrutura de poder na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1996.

FABRÍCIO, Nívea Maria de Carvalho. Avaliação num modelo de escola mais do que especial. *Psicopedagogia*, v.19, n.58, 2001.

FIRME, Thereza Penna. *Avaliação: Tendências e tendenciosidade*. Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Avaliação: mito & realidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LEITE, Denise. *Avaliação*, Campinas: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Rio de Janeiro *Tecnologia Educacional*, 7(42): 6-14, 1984.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Editora Cortez

_____. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* São Paulo: Cortez, 1990.

MOREIRA, Marco Antonio (org). *Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos*. Porto Alegre, Universidade, 1983.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. *Socialização do Saber*. São Paulo: Cortez, 1986.

RISTOFF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões em relação à educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

RUS PEREZ, José Roberto. *Avaliação, impasses e desafios da educação básica*. Campinas, SP; UNICAMP, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

ZABALA. *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.