

CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Giseli Aparecida Longo (PG – UEMS)

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Doracina Aparecida de Castro Araújo (UEMS)

Resumo: O processo avaliativo começou a ser aplicado nos meios educativos há cerca de meio século, e foi adquirindo complexidade à medida que aumentavam as exigências impostas pela sociedade, tornando-se objeto de constantes pesquisas e importante campo de estudo, com variadas classificações, enfoques e tendências. Contemporaneamente, a avaliação exerce a função de controle dos padrões de qualidade, cumprimento de metas preestabelecidas vinculadas aos resultados esperados, com poderes de intervenção no processo de formação, constituindo-se numa prática que envolve questionamentos diversos, principalmente no que refere-se à busca pela qualidade no processo de ensino/aprendizagem. Este artigo propõe-se a analisar e discutir o contexto histórico da avaliação educacional no ensino superior, relacionando os estágios de sua evolução com o processo avaliativo que é desenvolvido atualmente nos cursos de Ensino Superior.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino superior. Contexto histórico.

Resume: The process evaluation began to be applied in the educational ways there is about half century, and it went acquiring complexity as they increased the demands imposed by the society, becoming objects of constants researches and important study field, with varied classifications, focuses and tendencies. Times behind, the evaluation exercises the function of control of the quality patterns, execution of preset goals linked to the expected results, with intervention powers in the formation process, being constituted in a practice that involves several to question, mainly in what he/she refers to the search for the quality in the teaching and learning process. This article intends to analyze and to discuss the historical context of the educational evaluation in the higher education, relating the apprenticeships of its evolution with the process evaluation that is developed now in the higher education courses.

Key words: Evaluation. Higher education. Historical context.

1. Introdução

A avaliação é um processo presente na realidade não só das instituições públicas e privadas que oferecem a educação básica como também nas instituições de Ensino Superior, que incide diretamente no processo de ensino aprendizagem, evidenciando as dificuldades e progressos e apontando as necessidades de mudanças no desenvolvimento das ações educativas. Apesar de ser uma prática muito utilizada contemporaneamente, é possível perceber por meio dos registros históricos que ela vem sendo utilizada ao longo das décadas, assumindo diversas significações de acordo com a tendência de cada período.

Assim, as técnicas de avaliação foram redefinidas e reformuladas ao longo do tempo, de acordo com as necessidades de cada período, mas as características de controle, regulação e seleção foram mantidas como padrões predominantes. A aplicação dos instrumentos avaliativos, tais como testes, provas e exames aplicados estritamente aos alunos, constituem uma das principais distorções do processo avaliativo, uma vez que os mesmos não abrangem o processo educacional como um todo, deixando de considerar aspectos fundamentais como o

professor, o desenvolvimento cotidiano do aluno, o currículo, a própria instituição em si, entre outros.

Ainda que tenha alcançado significativa relevância nos cursos de Ensino Superior, os procedimentos avaliativos utilizados atualmente tem se mostrado distorcidos em relação à efetiva função da avaliação, que é diagnosticar o nível de aprendizagem em que se encontra o educando, e possibilitar, caso haja necessidade, sua posterior reorientação. O sistema avaliativo classificatório que é desenvolvido na maioria das instituições de ensino superior apresenta muitas falhas, uma vez que, em geral, não tem condições de apontar as dificuldades dos educandos, já que o mesmo preocupa-se em classificar os educandos para posteriormente aprovar ou reprová-los.

O processo avaliativo tem sido desenvolvido atualmente independentemente do processo de ensino/aprendizagem, enfatizando apenas a aprovação ou reprovação do educando por meio das médias que tentam expressar numericamente o desempenho cognitivo do educando, sem levar em consideração as particularidades de cada um, bem como suas dificuldades em torno da disciplina e do conteúdo em questão. As provas e exames, comumente denominados de instrumentos avaliativos, pouco tem contribuído para uma aprendizagem efetivamente satisfatória, uma vez que, por si só, colabora ainda mais para a seletividade social.

2. Contexto Histórico

Apesar de ter atingido altos graus de complexidade, a avaliação é uma disciplina ainda nova e em constante desenvolvimento. Ainda que não seja possível fixar datas exatas para evidenciar os períodos da avaliação, podemos analisar sua evolução interpretando os marcos mais importantes de maneira aproximada.

No primeiro período (últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX), a avaliação constituía-se basicamente na quantificação dos rendimentos dos alunos. Não havia, nesse momento, a preocupação com o desenvolvimento curricular ou com a formulação de objetivos que pudessem ser alcançados por meio dessas técnicas avaliativas, ou seja, a avaliação prescindia de objetivos, era praticada sem intencionalidades.

Desse modo, a avaliação consistia na aplicação de testes de verificação que tinham por função principal, quantificar a aprendizagem dos educandos por meio de números ou formas de classificação semelhante.

A segunda geração da avaliação (1934-1945) centrou-se principalmente nos objetivos educacionais que eram previamente formulados. Tyler que é considerado o pai da avaliação educacional, foi o principal propagador da avaliação no setor educacional e determinou os primeiros objetivos educacionais referentes ao comportamento dos educandos. Para ele, os objetivos instrucionais e o processo avaliativo devem estar relacionados entre si.

Ainda no segundo período, houve um expressivo crescimento da tecnologia de elaboração de testes. Os estudiosos desse período acreditavam que por meio da aplicação desses testes, era possível definir com exatidão os rendimentos dos educandos no processo de ensino/aprendizagem.

No terceiro período da avaliação (1946-1957), que ficou caracterizado de *era da inocência*, os procedimentos avaliativos tiveram menos relevância que nos períodos anteriores, mas não deixaram de ser desenvolvidos, sendo que mais tarde, no quarto período (1958-1972), a avaliação passou a ser considerada como prática obrigatória no currículo escolar, por iniciativa do então Senador dos Estados Unidos, Robert Kennedy.

Sentiu-se no quarto período, a necessidade de avaliar a instituição como um todo: alunos, professores, conteúdos, metodologias, entre outras categorias. A avaliação passa do enfoque quantitativo para o qualitativo.

A teoria mais consistente no âmbito educacional, no que concerne à avaliação, ocorreu no quinto período (1973) que foi denominado de período da profissionalização da avaliação. A partir desse período, novos modelos de avaliação foram propostos e a produção teórica começou a se consolidar. A avaliação ganhou destaque nas instituições e tornou-se um importante objeto de estudo.

Ainda nessa fase, houve uma considerável melhora na comunicação, qualificação e titulação dos avaliadores. A avaliação toma como principal objetivo, desenvolver uma aprendizagem formativa, que acompanhe o processo enquanto ele se desenvolve, fazendo as modificações necessárias ao bom andamento do sistema. Entretanto, ainda permanece certa fiabilidade na aplicação de testes como forma de controle de qualidade e eficiência do processo.

3. Enfoques e Tendências da Avaliação

Os registros históricos da evolução da avaliação mostram sua complexidade e contradições nos enfoques que surgiram ao longo do tempo.

De acordo com a literatura pertinente, os enfoques são agrupados em diversos modelos: análise de sistema, objetivos comportamentais, decisão, enfoque que prescindem de objetivos definidos, crítica de arte, revisão profissional e estudo de casos ou negociação.

A análise de sistemas é o enfoque que consiste em medir os resultados por meio das pontuações de testes educacionais. Utiliza-se de dados quantitativos para analisar as diferenças entre os resultados obtidos e os indicadores. Nesse enfoque, a avaliação deve ser objetiva, de forma a produzir resultados firmes por meio de provas fiáveis, que não precisam necessariamente levar em conta o contexto e as circunstâncias atuais.

Segundo Sobrinho (2003, p. 31): “A objetividade é equiparada à quantificação e entendida como a exteriorização de todos os procedimentos de coleta de dados, o que permitiria a comprovação e produziria a fiabilidade.”

O enfoque dos objetivos comportamentais tem como principal função verificar a execução das metas previamente formuladas. Uma das principais modalidades desse enfoque é a elaboração de objetivos mínimos que devem ser alcançados por todos os estudantes. Dessa maneira, esse enfoque trabalha sobre os objetivos definidos, participando inclusive da sua formulação e verificando se estes estão sendo efetivamente cumpridos.

No enfoque de decisão, a avaliação se estrutura em várias etapas: coleta, organização, análise e transmissão das informações úteis. Tal estruturação facilita as possíveis decisões que devem ser tomadas ao longo do processo avaliativo. O enfoque em questão define que a formulação de critérios e normas de julgamento deve ser formulada pelos responsáveis das tomadas de decisões (administradores, diretores, etc.).

Com o intuito principal de evitar a dominação dos objetivos e focalizar os resultados, foi criado o enfoque que dispensa a formulação de objetivos constituindo-se numa tentativa de garantir a objetividade evitando as intenções e propósitos das autoridades, entretanto, ele tem sido pouco utilizado, uma vez que não apresenta uma metodologia muito clara.

Já na crítica de arte busca evidenciar-se os aspectos significativos de uma situação através de uma crítica qualitativa que articula as qualidades essenciais de uma situação com o sistema geral em questão.

O enfoque de revisão profissional consiste em averiguar a qualidade da formação oferecida por uma instituição, segundo os critérios da área. Esta análise é feita por uma comissão externa à instituição, que destaca os principais pontos positivos e negativos e faz as devidas recomendações.

Este enfoque, em geral, requer a auto-avaliação, a qual elabora a lista dos itens de avaliação e os avalia antes da visita de uma comissão de pares externos. (Sobrinho, 2003, p. 33).

O último enfoque apresentado, de estudo de casos ou negociação, tem por função identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos num programa de avaliação apresentam sobre o mesmo. Uma das principais metodologias desse enfoque é a entrevista, e sua principal função é buscar dar uma resposta às múltiplas indagações dos participantes do processo, exigindo flexibilidade às circunstâncias que se vão produzindo.

Diante dos diversos enfoques, é possível perceber um complexo universo de concepções e interesses, que muitas vezes são contraditórios.

De acordo com Sobrinho (2003, p. 35):

Os sistemas categoriais na avaliação podem ser muitos. [...] Eles também não são puros, nenhum deles se basta. Na realidade, as avaliações podem combinar vários enfoques, dependendo das necessidades e das circunstâncias, ainda que mantenham a preferência por um ou outro.

Por meio desses enfoques, a avaliação que antes constituía-se em um instrumento que verificava quantitativamente o rendimento dos alunos, vai aos poucos tentando adequar o sistema educativo, tomando como base os objetivos que foram formulados e que se pretende alcançar. Paralelamente, torna-se mais democrática ao passo que considera a participação de todos os envolvidos no processo como um fator relevante e positivo.

Observa-se que a avaliação sofreu algumas transformações no decorrer dos anos em função das necessidades impostas pelas tendências de cada época. O Centro de Documentação do Sistema Tecnológico do México produziu o Manual de Avaliação, definindo três principais tendências: avaliação como julgamento de aspectos emitidos por especialistas de cada área, avaliação como medição; e avaliação como comprovação de êxito de objetivos.

Fica explícito, por meio da elaboração trazida pelo manual, que as tendências têm objetivos distintos, mas, que eles não se anulam, pois fazem parte de um conjunto de significações que busca compreender a avaliação e torná-la mais eficaz e, portanto, diretamente relacionados entre si.

Na primeira tendência, a avaliação tem por objetivo emitir valores; na segunda, funciona como instrumento de medição, que analisa os resultados quantitativamente; e, na terceira, relaciona os resultados com os objetivos previamente definidos, verificando a consonância entre eles.

O Manual de avaliação traz ainda as principais definições de avaliação, que Sobrinho (2003, p. 51-52) descreve abreviadamente da seguinte maneira: 1) produção de informação e determinação de valor; 2) seleção e análise de informações para a tomada de decisões; 3) descrição e julgamento de mérito; 4) obtenção de informações úteis para a tomada de decisões; 5) retroalimentação contínua que permite realizar as correções necessárias; 6) medida das conseqüências de uma ação que orienta o cumprimento de objetivos estabelecidos; 7) emissão de juízos de valor, em vista dos resultados de um programa e em função do cumprimento de metas ou objetivos.

4. Avaliação Educacional no Ensino Superior

Nos cursos de Ensino Superior, a avaliação se destacou em todos os países que executaram políticas de transformação no setor educacional a partir de 1970, situando-se também posteriormente nos setores econômicos e políticos. Os modelos de avaliação nesses países não eram totalmente originais, já que sofriam influências externas que refletiam diretamente nos segmentos locais. Aos governos desses países, interessavam somente os

resultados quantitativos que permitissem a análise dos rendimentos de alunos e professores no processo de formação, para que pudessem definir qual o melhor programa a ser utilizado no processo.

De acordo com Sobrinho (2003, p. 66):

[...] tanto nos países desenvolvidos quanto nos de economia dependente [...] 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.

A partir de 1970, a educação passa a ser considerada um instrumento indispensável na sociedade, ocasionando um notável crescimento no campo avaliativo, que se torna cada vez mais complexo. Predomina-se aí a idéia de que a educação promove o desenvolvimento.

No Brasil, nesse período, o governo começou a investir na educação, implantando a pesquisa de qualidade nas universidades, e o sistema nacional de pós-graduação, que até hoje é um dos melhores da América Latina.

Em 1979, houve uma grande expansão no número de matrículas em vários países, inclusive no Brasil. Essa expansão deixou subentendida a idéia de melhoria da qualidade no sistema educativo. Os recursos destinados às universidades dependiam do bom desempenho dos alunos nas avaliações que, conseqüentemente, deveriam refletir um resultado satisfatório.

Nesse sentido, os poderes públicos esperam que a avaliação fiscalize e participe do sistema educativo, dando a ela um sentido de vigilância das práticas desenvolvidas e dos resultados.

Em 1980, foram implantados no Brasil dois programas de avaliação: PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) e GERES (Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior). O papel principal desses programas era aumentar a eficiência e a produtividade no campo educativo, tendo como proposta principal, implementar um exame nacional ao qual fossem submetidos os alunos recém formados, como forma de conferir os conhecimentos assimilados por eles.

Entretanto, a falta de suporte pelo MEC fez com que estes programas se desativassem em 1984, interrompendo os estudos que estavam em andamento em diversas instituições. Mas, a proposta do exame nacional continuou em pauta e se tornou realidade em 1995, sendo popularmente intitulada como “provão”.

O ENC-Exame Nacional de Cursos (provão) foi aplicado aos formandos dos cursos de Ensino Superior no período de 1996 a 2003, com o objetivo principal de avaliar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem dos cursos de graduação das diferentes áreas de conhecimento.

As especificações necessárias à elaboração do provão tais como objetivos e conteúdos, seguiam as diretrizes atuais e eram definidos por uma comissão específica de cada curso, que elaborava a avaliação a partir dos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso. O resultado desta avaliação, ainda que fosse insatisfatório, não impedia que os formandos recebessem o diploma, mas a realização do exame era uma condição obrigatória para obtenção do mesmo.

No entanto, essa avaliação começou a ser muito questionada pelos estudantes que passaram a reivindicar uma avaliação que aferisse o desempenho não apenas dos estudantes, mas principalmente das instituições.

Em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da mesma, tendo como

referencial de trabalho a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Integram o SINAES os seguintes sistemas avaliativos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (senso e cadastro). Os resultados obtidos por meio do SINAES definem claramente a qualidade dos cursos e instituições de educação superior do país.

O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) é uma avaliação integrante do SINAES aplicada aos estudantes dos cursos de graduação com o intuito de verificar as habilidades dos discentes no que se refere às competências, saberes, conteúdos curriculares e formação em geral. Essa avaliação centra-se principalmente na trajetória do estudante desde o ingresso até a conclusão de determinado curso e, por esse motivo, é composto por questões de baixa, média e alta complexidade, abrangendo todas as diferentes etapas do processo de formação acadêmica.

Este exame é aplicado anualmente aos ingressantes dos cursos de graduação, com o objetivo de aferir o conhecimento prévio dos alunos, e aos concluintes, como possibilidade de revisão dos conteúdos abrangidos no decorrer do curso. As conclusões por meio dos resultados do ENADE, tem o objetivo de oportunizar às instituições uma conseqüente melhoria do nível de ensino.

A avaliação dos cursos de graduação é também parte constituinte do SINAES e tem por objetivo garantir a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de Ensino Superior por meio da aprovação e reconhecimento dos cursos. Essa avaliação é realizada periodicamente e analisa a instituição a partir de três dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógico e as instalações físicas.

As informações obtidas por meio do SINAES são utilizadas pela sociedade em geral (órgãos governamentais, instituições acadêmicas, estudantes), como forma de conhecer a realidade das instituições de ensino superior bem como dos respectivos cursos oferecidos.

As distintas concepções de avaliação estão relacionadas aos diversos objetivos que são formulados com o intuito de terem aplicabilidades também diversas, ainda que estejam todos envolvidos no foco da avaliação.

De acordo com Sobrinho (2003, p.48): “[...] a avaliação não é neutra, nem é simplesmente uma descrição. Ela emite julgamentos e determina o valor, não de forma aleatória, mas de acordo com critérios apropriados.”

Existe também uma significativa preocupação com os princípios fundamentais contidos na ideologia dos sistemas avaliativos, incluindo um conjunto de indicadores de qualidade, respeito à identidade e história das instituições e responsabilidade social, tendo em vista a disseminação do conhecimento necessário ao desenvolvimento e progresso da sociedade e a superação dos problemas que surgem no meio social.

5. Considerações Finais

Nas últimas quatro décadas, a avaliação adquiriu grandes dimensões frente à política dos governos e principalmente no campo educacional. O amplo espaço ocupado pela avaliação educacional no ensino superior passou a direcionar o processo de ensino/aprendizagem a partir da necessidade de garantir a qualidade e eficiência no processo de formação acadêmica.

Diante do exposto, a função da avaliação ultrapassa os conceitos de medida, classificação e comparação, produzindo questionamentos distintos e constituindo-se num importante e polêmico objeto de estudo dos pesquisadores contemporâneos. A avaliação deve contribuir de forma significativa para o processo de formação acadêmica, produzindo

conhecimentos objetivos em torno de uma sociedade que exige dos profissionais uma formação de qualidade, que possibilite sua entrada e permanência no mercado de trabalho.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. (Luckesi, 2002, p. 180).

Em todos os graus de ensino, desponta a crença na avaliação classificatória como sustentação da qualidade de ensino e um conseqüente descrédito em relação às práticas inovadoras no processo avaliativo, mas é característica comum de todas as instituições a busca por uma prática avaliativa que redunde em resultados satisfatórios no setor educacional.

A busca incessante por resultados satisfatórios na educação exige que a avaliação seja praticada visando a transformação social e não a sua conservação. Para tanto, ela deve ser conduzida de forma adequada a fim de possibilitar o avanço do educando no seu processo de aprendizagem. Deve preocupar-se com a democratização do ensino e conseqüente transformação social do educando, na medida em que for considerada mediadora do conhecimento que, por sua vez não é estático e sofre as influências de uma sociedade em construção.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. [...] E essa questão da prática classificatória da avaliação torna-se mais grave quando entendemos que um aluno pode ser aprovado ou reprovado por um contrabando entre qualidade e quantidade. (Luckesi, 2002, p. 77-78).

Para que a avaliação subsidie a democratização do ensino, ela deve atuar com o propósito de diagnosticar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra o educando, visando à tomada de decisões satisfatórias e coerentes para a melhoria da capacidade de assimilação do conhecimento necessário ao seu progresso no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Luckesi (2002, p. 84):

[...] a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidas.

Um dos importantes caminhos para tornar o processo avaliativo favorável ao crescimento e progresso do educando no processo de ensino/aprendizagem é estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos que todos os educandos, sem exceção, deverão adquirir. Nesse sentido, a avaliação funciona como um mecanismo capaz de identificar o nível de aprendizagem atingido pelo educando, possibilitando uma tomada de decisão em relação aos próximos passos a serem percorridos, que devem estar articulados com o contexto social e cultural em que os educandos estão inseridos.

As diferenças individuais dos educandos, ao invés de representarem um obstáculo para o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem, devem ser encaradas por todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo, como um fator positivo que garanta uma espécie de igualdade entre os educandos.

Segundo Hoffmann (2000, p. 54):

[...] se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. Compreenderemos, igualmente, que não depende exclusivamente da explicação clara do professor o entendimento do aluno sobre uma ou outra questão. Que tal entendimento ocorre diferentemente de acordo com a sua vivência anterior, sua compreensão própria das situações.

Sendo assim, um dos grandes desafios da avaliação, é lidar com a multiplicidade de possibilidades que circundam o setor educacional, fazendo suscitar questionamentos e reflexões em relação à responsabilidade de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, bem como da responsabilidade da instituição de ensino, enquanto construtora de novos sentidos, frente a uma sociedade marcada por fatos históricos e sociais que se constituem ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

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