

# **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E RELAÇÃO COM A POLÍTICA EDUCACIONAL**

Janssen Felipe da Silva – CAA/UFPE

## **Introdução**

No primeiro momento deste trabalho discutimos as ideias de cinco epistemólogos da Avaliação Educacional (Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake) que servem de base para construir a Perspectiva Formativa Reguladora (SILVA, 2012) de Avaliação Educacional de Políticas Públicas no âmbito educacional. No segundo momento focamos a discussão da Avaliação Educacional de políticas públicas no âmbito educacional.

O que motiva escrevermos este texto é o fato da temática da Avaliação Educacional ter uma importância expressiva no presente contexto de reforma e alinhamento do sistema educacional em todo mundo (AFONSO, 2001; 2002) aos interesses de uma sociedade de mercado a nível global. Uma das principais políticas da dinâmica de reestruturação dos sistemas educacionais vem sendo as que estão ligadas a área da Avaliação. No Brasil desde 1995 com a criação do Exame Nacional de Curso ocorre um aperfeiçoamento do sistema de avaliação da educação brasileira<sup>1</sup>.

## **As Bases Teóricas da Avaliação Educacional**

Essa parte iniciamos por Ralph Tyler que constrói o primeiro método sistemático de Avaliação Educacional, dando início a sua consolidação como campo teórico e prático da Educação a partir da discussão da construção e da implementação do currículo escolar. Tyler lançou “las bases del primer método sistemático de evaluación (...) lo que más tarde se convirtió en el método “dirigido por objetivos”, para desenrollar y controlar organizaciones o ciertos aspectos de las organizaciones” (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1996, p. 95).

Através da preocupação com a qualidade do Currículo, Tyler investe em estudos sobre a Avaliação Educacional, desta forma, a discussão sobre este campo teórico está estreitamente imbricada com o debate sobre Currículo. Por conseguinte, este autor contribui para a construção das bases destas duas disciplinas do campo da Educação.

Para Leite, o cerne da discussão de Tyler é a qualidade do currículo, qualidade esta entendida “em termos da eficiência e da eficácia, ou seja, em termos da rapidez

---

<sup>1</sup> Em 1995, inicia-se uma nova etapa da avaliação e, mais precisamente, do sistema educacional da Educação Superior no Brasil. Isto é, “o Exame Nacional de Curso (ENC)112 e Avaliação das Condições e Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC) de graduação demarcam um momento histórico de recriação do sistema de educação superior no Brasil” (GOMES, 2002, p. 279).

com que se atingiam os resultados pretendidos” (2001, p. 10). A eficiência e a eficácia do ensino representavam a capacidade de mudança de comportamento dos(as) estudantes e na velocidade que este fato ocorria. Por isso a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (TYLER, 1978, p. 99).

Uma das grandes preocupações de Tyler é mensurar os objetivos comportamentais para se garantir a qualidade do currículo através da aprendizagem do(a) aluno(a), aprendizagem entendida como mudança de comportamento. Neste sentido, a sua preocupação focou-se em saber selecionar bem os procedimentos avaliativos que realmente conseguíssemos “fornecer dados sobre cada um dos tipos de comportamento implicados por cada um dos grandes objetivos educacionais” (TYLER, 1978, pp. 102-103).

O debate sobre a Avaliação Educacional ganhou expressão em um cenário de otimização do papel da escola para atender as demandas de consolidação da sociedade industrial. Sociedade esta que tem como modelo econômico hegemônico o capitalismo. A fixação da Avaliação Educacional nos resultados, nos produtos reflete bem a lógica capitalista da época nos Estados Unidos e nos países de economia avançada. Com isso percebemos a vinculação da Avaliação Educacional sempre a um projeto de sociedade, por isso também não é neutra e sua compreensão depende de associá-la as tramas sociais de seu contexto.

O sistema criado por Tyler tem duas grandes vantagens para o que se fazia de avaliação antes de seus estudos: a) a proposta avaliativa funda-se numa base lógica sistematizada através do desenvolvimento do programa avaliado; b) a proposta não mais toma o estudante como foco exclusivo do processo avaliativo, a centralidade é o mérito do programa e não do(a) aluno(a). Leite afirma uma terceira vantagem no modelo de avaliação de Tyler que era de dispensar “a utilização de grupos experimentais e de controle, numa época em que se procurava utilizar, em educação, procedimentos análogos aos das chamadas ciências duras” (2001, p. 10).

A proposta de Tyler possui uma lógica materializada nos seguintes procedimentos: estabelecer as metas ou os objetivos; ordenar os objetivos em amplas classificações; definir os objetivos em termos de comportamento; estabelecer situações e condições que possam demonstrar as execuções dos objetivos; explicar os propósitos das estratégias ao pessoal mais importante nas situações mais adequadas; escolher e

desenvolver as apropriadas medidas técnicas; organizar os dados de trabalho e comparar os dados com os objetivos de comportamento.

Esse procedimento tem como função “proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de los objetivos” (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1995, p. 94). A preocupação central é o aperfeiçoamento da qualidade educacional dos programas, observando a congruência ou não dos resultados com os objetivos. Mas, frisam estes autores, que a utilização do método de Tyler restringiu-se a um juízo de valor do produto, no momento terminal, caracterizando-se por seu caráter finalístico, por conseguinte, pouco contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos educacionais.

Observamos que os principais limites do método tyleriano são: a avaliação como processo terminal, limitações técnicas, o rendimento como último critério, tendenciosidade e falta de alcance de seus componentes avaliativos. Baseando-nos em Leite, outros limites são a não avaliação

dos próprios objetivos do programa e aspectos como: valores subjacentes ao currículo, expectativas dos alunos contexto culturais e educativos, efeitos na comunidade, pontos de vista e representações dos diversos actores sociais, conteúdos seleccionados, processo de aprendizagem, etc. (2001, p. 12).

A avaliação como um processo terminal, como já frisamos, valoriza o produto e perde a possibilidade de realizar juízos de valor no processo e fazer regulações necessárias para o seu aprimoramento. A limitação técnica diz respeito, principalmente, à definição dos objetivos que seriam a grande referência da avaliação. Como estes objetivos deveriam ser definidos em termos operativos, sua escolha sempre se limitou a objetivos “concretos”, observáveis a serem avaliados por testes, ficando de fora dos processos avaliativos as atitudes e os processos mentais<sup>2</sup>. O rendimento como último critério fica evidente pela ênfase que os objetivos de rendimento final tomam no método de Tyler. A tendenciosidade e a falta de alcance de seus componentes avaliativos aparecem, por exemplo, na escolha dos objetivos mais importantes que sofrem a influência da subjetividade de quem o faz, como também pode ocorrer restrições nos objetivos e inviabilizar um estudo contextual e aberto. Outro fato é que a centralidade

---

<sup>2</sup> Para Bonniol e Vidal, a avaliação por objetivo “concentra-se na rotulação dos objetivos, nos procedimentos com três categorias que permitem encontrar os objetivos e alvos a serem perseguidos: uma taxionomia simples, manejável, operacional. Prepondera o comportamento observável, pois o não observável não pode ser avaliado” (2001, p. 111).

nos objetivos escolhidos pode inibir a criatividade dos programas em função das demandas de avaliação.

A construção do campo teórico e prático da Avaliação Educacional evolui com as contribuições de Cronbach ao se debruçar sobre os estudos de Tyler. De acordo com Stufflebeam e Shinkfiel (1995, p. 137), Cronbach defende a ideia de que há “necesidad de una conciencia política, de una mentalidad abierta y de una buena comunicación, establecida por el operador, entre las etapas planificadoras e operacionales” da dinâmica de avaliação.

Os pressupostos que fundamentam a proposta de planejamento da avaliação de Cronbach são: avaliação é concebida para cumprir um papel político; planejamento da avaliação deve aproximar-se de um planejamento de programa de investigação; avaliação deve ter flexibilidade em relação aos seus resultados como aos interesses da comunidade em que está inserida; avaliador tem uma responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada; nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, assim é fundamental a constituição de uma equipe de avaliação. Este pressuposto garante uma vantagem na proposta de Cronbach por proporcionar múltiplos olhares e discussões entre os diversos profissionais e, assim, criar redes dialógicas que os aproximam das contradições da realidade.

O planejamento indicado por esse autor desenvolve-se em duas direções: a primeira diz respeito a um planejamento geral que seleciona prioridades e responsabilidades para os membros da equipe; a segunda versa sobre um detalhamento do planejamento interno da equipe. Esta direção visa garantir planos de trabalhos fundados na experiência e nas relações entre os membros da equipe.

O que caracteriza este tipo de planejamento são a flexibilidade e a focalização nos processos e não tão somente nos objetivos como na proposição de avaliação de Tyler. Cronbach fortalece a ideia do planejamento da avaliação, tendo como preocupações metodológicas o envolvimento multidisciplinar dos sujeitos avaliadores e sua dinâmica de acompanhamento do processo em análise.

Desta maneira, o método de planejamento avaliativo proposto por Cronbach busca

Iluminar complejos mecanismos como la variación de los tratamientos, como un estudio tanto del proceso como de los resultados y como una información sobre un campo determinado que

puede utilizarse las temas de decisiones referentes a otros distintos (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999, p. 140).

Avaliar em Cronbach é um processo planejado e multifacetado de coleta de informações para compreensão e tomada de decisões que visem melhorar a qualidade do que se avalia e instruir os sujeitos envolvidos nesta dinâmica.

Para dar conta desta concepção de avaliação enquanto um sistema de produção de informação, a mesma precisa atender critérios, como: clareza, oportuna, exatidão, validade e amplidão. Clareza na medida em que a avaliação e seus resultados são entendidos pelos sujeitos que participam do processo avaliativo. Oportuna por ser pertinente às necessidades do contexto e dos sujeitos. Exatidão porque os vários sujeitos que estão participando da implementação dos procedimentos avaliativos devem utilizá-la da mesma maneira. Validade na medida em que a concepção e os tratamentos das informações estão relacionados com a realidade. Amplidão em relação a oferecer um grande leque de alternativas políticas para alcançar as metas ou repensá-las.

A centralidade da proposição de avaliação de Cronbach é numa perspectiva compreensiva, ou seja, um processo avaliativo que conduza a compreensão do objeto avaliado. Para tanto é preciso que a dinâmica de avaliação se transforme em um programa de estudo e que se utilize de uma gama de estilo e de procedimentos avaliativos. Quanto mais diversificados forem os procedimentos avaliativos maiores as possibilidades de compreender o significado amplo da situação avaliada.

No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Michael Scriven teve um papel fundamental, segundo os estudos de Vianna, principalmente ao firmar que a avaliação tem várias funções, “mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado” (2000, p. 85).

Scriven desenvolveu a ideia de avaliação somativa e formativa. Esta última avaliação acontece ao longo dos programas, dos currículos, dos projetos e dos produtos educacionais com a finalidade de produzir informações úteis que efetivem o aprimoramento do que está sendo avaliado. Este teórico destaca a necessidade da avaliação formativa ser uma prática constante no desenvolvimento dos fenômenos educativos para fazer os ajustes necessários para a garantia do que se pretende atingir.

Já a avaliação somativa para Scriven ocorre no final de um programa de avaliação, e a mesma possibilita, ao seu futuro usuário, dados para julgar a sua relevância, seu valor, o seu mérito. Este tipo de avaliação tem um caráter parecerista dos

objetos avaliados para que a sociedade possa saber da qualidade alcançada em um determinado tempo do processo educativo em estudo.

A avaliação formativa e somativa são complementares, sua articulação colabora para uma visão ampla do objeto avaliado. As dimensões da avaliação formativa e somativa são: formativa interna – conduzida pelos membros internos da comunidade palco da avaliação; formativa externa – conduzida por um sujeito externo à comunidade palco da avaliação; somativa interna – encabeçada por um sujeito interno da comunidade palco da avaliação.

Outro epistemólogo da avaliação é Stufflebeam com a avaliação orientada para o aperfeiçoamento. Ele vai coordenar o desenvolvimento de uma nova perspectiva de avaliação, na década de 60 do século passado, baseado na resposta a cinco problemas: 1. definição – refere-se ao julgamento sobre as definições, observando se são vagas e equivocadas em suas pressuposições ou inadequadas nas suas orientações metodológicas; 2. tomada de decisão – diz respeito à clareza das transformações que se pretende alcançar e as decisões que sejam pertinentes a tais mudanças esperadas; 3. valores – trata de definir que valores estão servindo de referência para o processo de tomada de decisão. Este problema ocorre também pela ausência de literatura sobre reconhecer e tratar múltiplas perspectivas de valor; 4. níveis – toca a necessidade de reconhecer que as diferentes audiências nos diversos níveis requerem tipos diferentes de informação; 5. desenho investigativo – aponta os métodos de investigação clássicos intencionavam apresentar-se como verdade generalizável para ser usados nos novos processos avaliativos, quando se precisava de diretrizes que orientassem as soluções referentes aos problemas de decisões.

Responder a estas questões levou Stufflebeam a construir o seguinte conceito de avaliação

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil e descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999, p. 183).

Esta concepção de avaliação alicerça o modelo de avaliação denominado de CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Nele, avalia-se desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e chegando aos seus impactos. É uma avaliação

orientada para decisão, tendo como referência a busca da qualidade no entendimento de atender ao mérito dos propósitos do fenômeno avaliado.

A avaliação orientada para tomada de decisões concretiza-se em quatro tipos de avaliação: contexto, entrada, processo e produto como já vimos. A avaliação de contexto tem por objetivo definir: a) o cenário institucional, b) a problemática que se tornará foco de trabalho, c) avaliar suas necessidades, e) possibilidades de satisfazer as necessidades. Para cada momento desses descritos, há decisões a serem tomadas, por isso a necessidade de tipos específicos de avaliação para atender as singularidades de cada etapa.

Assim, a avaliação objetiva diagnosticar os problemas que estão na base das necessidades e julgar se os objetivos indicados são satisfatoriamente coerentes com as necessidades avaliadas e com o contexto em que está se desenvolvendo. É uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de cada etapa do programa e não para classificá-lo.

A avaliação de entrada objetiva identificar e avaliar potencialidade do sistema, o planejamento e suas estratégias, inclusive as alternativas para dar conta dos objetivos postos pelo programa. A avaliação de processo intenciona apontar as falhas de planejamento, de estratégia e de intencionalidade durante o percurso de execução do programa para fazer os ajustes necessários (tomada de decisão) para alcançar a qualidade esperada. Avaliação de produto visa fazer um apanhado panorâmico do processo avaliativo, revisando as informações geradas nas avaliações anteriores em função do produto previsto.

Dando continuidade ao aprofundamento do campo teórico-prático da avaliação, Stake construiu um método avaliativo que denomina de *Avaliação Responsiva*. Esta perspectiva defende a ideia de que as intenções da avaliação podem sofrer transformações e por isso a necessidade de haver comunicações contínuas entre o avaliador e as audiências com o objetivo de desvelar, pesquisar e resolver os problemas (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999).

O método de *Avaliação Responsiva* caracteriza-se por ser pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço. Uma das recomendações de Stake acerca da avaliação é que os avaliadores precisam trabalhar continuamente com as várias audiências e atender as suas diversas necessidades de avaliação.

Stake parte da visão de que a concepção clássica de avaliação é limitada, mecânica e que pouco contribui, principalmente, porque a avaliação não pode apenas

ficar centrada em julgar currículos já implementados e sim servir de guia para aperfeiçoar os currículos ao serem vivenciados.

Nesta perspectiva, os principais aspectos da concepção de Stake são:

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo (del ahí nuestra denominación de evaluaciones centradas en el cliente);
- Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados;
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados;
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación;
- Los experimentos y los teste regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos, incluyendo los “soft” y los subjetivos (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999, p. 238).

Para o desenvolvimento destes aspectos em um processo avaliativo, o método de *Avaliação Responsiva* se constitui das seguintes etapas: a) descrição e juízo de um programa; b) distintas fontes de dados; c) análises das congruências e das contingências; d) identificação das normas pertinentes e as opostas; e) as múltiplas utilizações das avaliações.

Stake sugere estas etapas com o objetivo de superar uma visão de avaliação que se preocupe centralmente com as classificações dos estudantes e a validade de seus resultados. Um processo avaliativo que considere as diferenças individuais enquanto consequência das contingências antecedentes de cada um, por isso o método da *Avaliação Responsiva* apoia-se na ideia de que os(as) avaliadores(as) e educadores(as) devem descrever completamente “los antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas y los resultados, y que examinaran sus congruencias y contingencias” (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999, p. 242).

Algumas vantagens da *Avaliação Responsiva* são: ter a intencionalidade de ajudar os(as) avaliados(as) a identificar os avanços e os recuos; desenvolve um processo de comunicação às audiências durante o processo educativo; possui uma metodologia que apresenta os propósitos e os procedimentos de maneira geral desde o início e desenvolve-se ao longo dos estudos; as técnicas preferidas são os estudos de caso concretos, as observações, os exames de programas opostos, os informes expressivos, entre outros.

Estas vantagens são frutos de um esquema avaliativo bem estruturado que se dinamiza nas seguintes etapas: identificar o alcance do programa e o panorama das atividades do programa; descobrir os propósitos e os interesses do programa; conceituar as questões e os problemas; identificar os dados necessários para investigar os problemas; selecionar observadores, juízos e instrumentos; observar os antecedentes, as transações e os resultados propostos; desenvolver temas, preparar descrições e estudos de casos concretos; validação: confirmação, busca de evidências para a confirmação; esquema para uso das audiências; reunir os informes formais; falar com os(as) avaliados(as), o pessoal do programa e as audiências.

### **Avaliação Educacional do e no Sistema Educacional**

A evolução dos estudos sobre a Avaliação Educacional consolida a perspectiva de avaliação de políticas públicas no âmbito da educação como um processo formativo (educativo), que acompanha os vários momentos de uma determinada política ou programa educacional, desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento até o resultado. Este processo é vivenciado por uma diversidade de sujeitos com a intenção de produzir informações que tenham sentidos para os respectivos contextos avaliados, com o objetivo de interpretar as informações, fazer juízo de valor e tomar decisões, as quais visam ajustar o planejamento, a implementação e o produto de uma determinada política ou programa às reais necessidades dos indivíduos e de seus cenários.

O que caracteriza epistemologicamente a Avaliação Educacional, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser formativa e reguladora. Formativa por ter um caráter educativo, por visar contribuir nos processos de melhoria da qualidade das práticas educativas institucionais. Reguladora porque visa sempre mudanças, avaliar pressupõe transformações, por isso subsidia ajustes nas políticas educacionais. Isto é, regular aqui é entendido como a capacidade da avaliação educacional de alimentar tomada de decisões voltadas para mudanças qualitativas que visem a qualidade social das políticas no âmbito da educação.

As características metodológicas da Avaliação Educacional de políticas públicas enquanto ela mesma uma política pública são: ser negociada, sistemática, contínua, diversificada, pertinente e contingente. Ser negociada por exigir o envolvimento dos sujeitos do processo para decidir a sua intencionalidade e a metodologia da avaliação, como também por ter a avaliação uma natureza pública e política precisa da participação dos seus agentes que estão inseridos nos contextos avaliados em seus vários momentos. Sistemática por necessitar de plano de trabalho constituído pelos

objetivos e critérios claros, procedimentos de coleta e de análise de dados e fundamentação da concepção da avaliação. Continua por necessitar desenvolver-se durante o processo para coletar o maior número de informações possíveis para desvelar as entranhas do objeto-sujeito avaliado e favorecer as regulações necessárias. Diversificado em seus procedimentos e instrumentos para coletar uma variedade de informações pertinentes a cada momento da avaliação e possibilitar regulações coerentes.

Avaliação Educacional tem um caráter inclusivo e desvelador. Inclusivo por buscar produzir informações que ajudem a realizar juízos de valor e tomadas de decisões que possibilitem a inserção dos sujeitos individuais e coletivos nos processos educacionais para se integrar à sociedade de forma cidadã. Desvelador por intencionar construir sentidos advindos das entranhas e das contradições do cotidiano dos processos educacionais. Estas duas características subsidiam o significado da avaliação enquanto uma dinâmica de

fortalecer o movimento que leva à democratização da sociedade, concretizando-se como uma estratégia de gestão da educação como um bem civilizatório, como DIREITO de cidadania, de desenvolvimento pleno da existência humana digna, fraterna e justa (ALBUQUERQUE, 2006, p. 134).

Nesta perspectiva, a Avaliação Educacional, fundada numa visão crítica de Educação, assume um compromisso de ser um processo formativo que contribui para a construção da qualidade social das políticas e dos programas educacionais, não tendo a missão de classificar e nem de criar ranqueamento entre as instituições e os indivíduos da educação. Contudo, o que tem prevalecido nas últimas décadas nas políticas de avaliação do e no sistema educacional no Brasil é a ideia de mensuração e classificação.

Nesse período os governos de FHC e de Lula elaboração e implementaram uma tecnologia avaliativa, como podemos observar nas seguintes ações:

- Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras;
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) objetiva avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Também utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior;
- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências;

- Avaliação dos Cursos de Graduação produz indicadores e constitui um eficiente sistema de informações que visa alimentar o processo de regulamentação e garantir transparência dos dados sobre 'qualidade da educação superior' a toda sociedade;
- Avaliação Institucional objetiva contribuir para: a) a melhoria da qualidade da educação superior; b) a orientação da expansão de sua oferta; c) o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; d) o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional;
- Avaliação dos Programas de Pós-graduação intenciona: a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; b) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC; c) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; d) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra; e) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; f) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação<sup>3</sup>.

Essas ações, entre outras, constituem a política de avaliação do Estado brasileiro sobre o sistema de educação, a nosso ver, caracterizam-se por induzir: a) controle identitário das instituições e dos sujeitos da educação; b) processos que homogeneizem os currículos e as práticas pedagógicas; c) centralização política na elaboração das políticas de avaliação. Por essas e outras características, as ações acima citadas afastam-se da compreensão de Avaliação Educacional na Perspectiva Formativa Reguladora.

---

<sup>3</sup> Os objetivos de cada ação de avaliação citada foram retirados do site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) <http://portal.inep.gov.br/> e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* n. 75, agosto, 2001, Campinas. p. 15-32.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Avaliação, Estado e sociedade: problematizando a avaliação como estratégia de gestão educacional. In: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza, ABRAMOWICZ, Mere; CARVALHO, Maria Helena da Costa. *Currículo e avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos*. Recife: Centro Paulo Freire, Bagaço, 2006.

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

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação de educação superior: controle e massificação. *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, n. 80 especial, setembro, 2002. Campinas. p. 227-301.

LEITE, Carlinda (Org.). *Avaliar a avaliação*. Lisboa: ASA Editores II As, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre : Mediação, 2012.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.