

AValiação DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

GT: 10 Ensino, currículo e organização escolar
Trabalho completo

Aparecida Gasquez de Sousa (professora do IFRO -Vilhena)
aparecida.gasquez@ifro.edu.br

Resumo: Esse artigo compõe uma tese defendida no Programa REAMEC no ano de 2018 que teve como objetivo analisar e colaborar com o processo de avaliação emancipatória de um currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse texto temos como objetivo discutir as formas pelas quais a política de avaliação de cursos e de currículos do ensino superior vem sendo colocada em prática em nosso país, de modo a identificar as propostas avaliativas que contribuem para a simples regulação do processo educativo e as propostas que contribuem para promover a emancipação dos docentes e estudantes.

Palavras-chave: Políticas de avaliação curricular. Regulação curricular. Desenvolvimento curricular e docente.

1 Introdução

A educação brasileira vem sendo influenciada, desde o início da década de 1990, por políticas educacionais de cunho neoliberal, cujos discursos procuram atrelar a avaliação da educação à melhoria da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade (Calderón; Poltronieri; BORGES, 2011; Polidori *et. al.*, 2011; Dias Sobrinho, 2010).

A esse respeito, segundo Polidori *et. al.* (2011), foram inúmeras as influências externas exercidas sobre as políticas da educação superior em nível mundial por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por serem agentes de cooperação econômica, tais instituições acabam impondo políticas educacionais principalmente a países em desenvolvimento, que se beneficiam dos empréstimos financeiros concedidos por tais agentes.

A título de exemplo, os autores mencionados destacam dois documentos elaborados pelo Banco Mundial, denominados “La Enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, de 1995, e “Higher Education in developing countries: peril and promise”, de 2004. O primeiro documento realça a necessidade de serem realizadas reformas no ensino superior, a fim de obter mais qualidade e eficiência nesse nível de ensino. O segundo defende o papel do Estado como regulador e supervisor da educação superior, colaborando, assim, com as políticas de avaliação desse nível de ensino no mundo todo.

Outro documento norteador das políticas de avaliação superior foi elaborado pela Unesco no final da década de 1990. Trata-se do texto intitulado "La Educación Superior em el Siglo XXI: vision y acción", que estabelece que a qualidade da educação superior não pode ocorrer sem avaliação e regulação. Não obstante, segundo alguns autores, ainda devem ser levados em consideração fatores como “a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas” (Polidori *et. al.*, 2011, p. 256).

Na concepção de Dias Sobrinho (2010), também é importante tecer relações entre as transformações que vêm ocorrendo no nível superior de ensino, em nosso país, e as políticas de avaliação dessa modalidade de ensino. Tais transformações se referem às novas demandas, à diversificação nos formatos institucionais e ao aumento da competição.

A pluralidade e a diferenciação das demandas e expectativas têm como consequência a emergência de uma enorme diversificação de instituições de educação superior (IES) e de acirramento de competição e de conflitos no sistema. Diferenças e contradições se produzem nos modelos organizacionais e díspares formatos institucionais, nas concepções de formação, nas vinculações ideológicas dos atores, nas relações com a Ciência e a tecnologia, na gama diversificada de valores e interesses acordes ou conflituosos, nos projetos distintos de sociedade. (Dias Sobrinho, 2010, p. 197).

O autor também destaca a grande expansão no número das instituições de ensino superior. Essa expansão vem ocorrendo principalmente no setor privado, em cursos de graduação a distância e voltados para o ensino tecnológico. Também está se modificando o perfil do estudante do curso superior. O número de jovens a entrar nesse nível de ensino aumentou, e as instituições não se prepararam para receber essa demanda, nem em termos de infraestrutura física e nem em termos de qualificação do seu corpo docente. Nesse contexto, o estudante passou a se caracterizar como um cliente, e a educação superior passou a ser orientada por lógicas como a da competitividade, do lucro e da relação custo e benefício. Nesse cenário de transformações da educação superior, a avaliação tem um papel central, principalmente porque, pautada em um modelo de “controle de resultados e informação aos clientes”, contribui para os interesses da iniciativa privada (Dias Sobrinho, 2010, p. 202).

Nesse texto temos como objetivo discutir as formas pelas quais a política de avaliação de cursos e de currículos do ensino superior vem sendo colocada em prática em nosso país, de modo a identificar, por um lado, as propostas avaliativas que contribuem para a simples regulação do processo educativo, do trabalho dos docentes e do estabelecimento de *rankings* para os cursos, e, por outro lado, as propostas que, de fato, contribuem para promover a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais – docentes e estudantes, como defende a educadora e pesquisadora Ana Maria Saul.

Destacamos, a seguir, uma caracterização e discussão das formas de avaliação regulatórias de cursos de nível superior que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas em nosso país.

2 Avaliação regulatória de currículos

No caso da educação superior brasileira, as políticas de avaliação têm o Estado como principal agente regulador. Tais políticas foram implantadas a partir dos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002) e acabaram se estendendo aos mandatos do presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva (de 2003 a 2010) e de sua sucessora, a presidente Dilma Rousseff. Atualmente, podemos dizer que essas políticas se consolidaram e fazem parte da agenda nacional vigente para a educação.

No ano de 1996, no então governo Fernando Henrique Cardoso, foi implantado o Exame Nacional de cursos superiores, mais conhecido como “Provão”. Esse exame era composto por um teste de múltipla escolha, por questões discursivas sobre conhecimentos específicos e por um questionário que era aplicado aos alunos após a conclusão do curso. Esse mecanismo de avaliação foi apresentado à sociedade como um instrumento objetivo, que levava a resultados inquestionáveis e que contribuía para a melhoria da qualidade do ensino no ensino superior. O Provão cumpria ainda a função de informar a sociedade sobre os cursos que obtinham reconhecimento e sobre aqueles que não ofereciam “os padrões mínimos de qualidade” (Dias Sobrinho, 2010, p. 205)

De acordo com Dias Sobrinho (2010), a responsabilidade pelo processo de organização, gestão e informação dos processos avaliativos do ensino superior foi atribuída ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, em 1997, foi convertido em autarquia federal. Tendo por base a proposta de avaliação da OCDE, de cunho economicista, a avaliação utilizada pelo órgão era pautada por indicadores tais como taxas de matrícula, taxas de evasão e reprovação, qualificação dos docentes, custo por aluno e razão professor/aluno, entre outros critérios.

Esse modelo de avaliação, assim como o Provão, foi duramente criticado pela comunidade acadêmica, principalmente por docentes, pois os resultados das avaliações dos alunos eram utilizados apenas para apresentar *rankings* das instituições, no sentido de promovê-las, sob uma ótica estritamente mercadológica. Não se levava em conta a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, tornou-se cômodo, para as instituições de ensino superior, construir um currículo que trouxesse melhores resultados no exame nacional,

garantindo, dessa forma, uma melhor imagem de mercado e, conseqüentemente, mais lucratividade (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011).

A avaliação também apresentava um caráter regulador por parte do Estado e do mercado, colocando a educação como um produto a ser regulado. O objetivo não era o autoconhecimento e a melhoria das instituições e, sim, um controle da educação, vista como mercadoria a ser oferecida para a sociedade. Dias Sobrinho destaca várias deficiências ligadas a esse modelo:

[...] restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica. (Dias Sobrinho, 2010, p. 206).

Devido às constantes críticas e à insatisfação da comunidade acadêmica em relação ao Provão, no governo do presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva, foi criado, no ano de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tinha como premissa uma concepção de avaliação global e emancipatória. Esse processo contou com a contribuição de diversos teóricos, que defendiam concepções emancipatórias de educação e que tinham por objetivo promover a avaliação de forma mais democrática e com mais autonomia para as universidades (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011).

A avaliação seria obtida a partir da mobilização de indicadores, ligados à avaliação institucional e externa, a indicadores de desempenho dos estudantes, obtidos por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE¹ e aos dados do Censo. Todos esses indicadores compunham um conjunto articulado de instrumentos, de forma a que nenhum se sobrepusesse aos demais. Assim, a avaliação seria um processo em que vários atores, como os professores e os estudantes, teriam poder de participação ativa e contribuiriam para fornecer elementos sobre as atividades, os compromissos e os objetivos das instituições de ensino superior e dos cursos oferecidos.

¹O Enade é um exame nacional aplicado pelo menos a cada três anos para uma amostra significativa de ingressantes, que até a data de inscrição tenham concluído entre 7% a 22% da carga horária curricular mínima e concluintes que, até a data de inscrição, tenham concluído pelo menos 80% da carga horária curricular mínima. É referenciado a critério, com base nos padrões mínimos estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento a partir das diretrizes curriculares nacionais e dos perfis profissionais de cada área (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 212).

No entanto, a tentativa de avaliação global e emancipatória não se concretizou, pois o próprio Inep impossibilitou a continuidade de uma avaliação democrática, consolidando medidas que privilegiam o caráter técnico e regulatório. O protagonismo dado ao Enade é um dos fatores que explicam esse descompasso entre as propostas iniciais e aquilo que se presenciou na prática. Esse instrumento de avaliação ganhou maior repercussão também na mídia e o próprio governo começou a divulgar *rankings* dos cursos, papel que, à época do presidente Fernando Henrique Cardoso, era desempenhado pela imprensa (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011).

No governo Lula, outra ação que se caracterizou como um retrocesso foi a publicação da Portaria Normativa n.º 40, em 2007, que estabelecia o Conceito Preliminar de Cursos. A partir dessa portaria, os cursos passaram a ter a renovação do reconhecimento a partir de um conceito obtido pelos “dados do Censo da Educação Superior, dos resultados do Enade e de cadastros no MEC” (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011). Caso o resultado seja satisfatório, não há a necessidade de realização de visita *in loco* para a realização da avaliação.

Esta avaliação de cunho técnico e regulatório tem a sua importância por mostrar um quadro geral a respeito da situação dos cursos e das instituições superiores em nosso país, podendo estimular ações de melhoria no ensino ofertado. No entanto, acreditamos que não é suficiente para possibilitar uma reflexão aprofundada, por parte das instituições e de suas comunidades, sobre as questões fundamentais da educação, especialmente em seus contextos locais. Assim, defendemos que, para além desta avaliação de cunho técnico e objetivo, também seja desenvolvida a avaliação institucional e emancipatória nos cursos, envolvendo a comunidade acadêmica que deles participam.

3 Avaliação emancipatória de currículo

Opondo-se ao modelo discutido na seção anterior, alguns estudiosos vêm defendendo uma avaliação de cunho mais emancipatório e democrático, de modo a valorizar a autonomia institucional e a participação da comunidade envolvida nos cursos (Saul, 2010; 2015; Saul, A. M.; Saul, A., 2013; Martines, 2005; Leite, 2003).

Alguns conceitos básicos que norteiam a avaliação emancipatória são a decisão democrática, a emancipação, a transformação e a crítica educativa. A decisão democrática implica o envolvimento dos participantes no processo de avaliação de um programa de ensino, a fim de verificar o que é consenso e o que é dissenso; a emancipação pressupõe que os participantes se transformem a partir do desenvolvimento da consciência crítica sobre situações

detectadas e a partir de medidas propostas para as soluções dessas situações. O objetivo é a libertação dos participantes de condicionamentos deterministas, de forma a que possam criar suas próprias propostas de ação. A transformação está relacionada às mudanças de um programa de ensino derivadas das decisões coletivas dos participantes. A crítica educativa, por sua vez, tem como objetivo promover a reorientação de um programa de ensino e desempenha uma função formativa para as pessoas envolvidas.

Saul e Saul (2013) destacam a importância da avaliação emancipatória do currículo no processo de elaboração de projetos pedagógicos nas instituições educacionais. Os autores destacam que é difícil, mas é também urgente que as instituições sejam mais democráticas e se abram para que as comunidades possam participar de forma mais ativa na elaboração e na avaliação do currículo. Isso possibilitaria a construção de conhecimentos mais significativos, levando em consideração as necessidades e a cultura da comunidade.

O modelo de avaliação em questão está assente em uma abordagem qualitativa, apresentando as seguintes características e partindo das seguintes concepções: a objetividade é relativa e não pode ser considerada como prioritária; a compreensão de um fenômeno é uma atividade humana e sujeita a limitações; a ênfase não está em resultados ou produtos, mas nos processos, com o objetivo de propiciar informações para a formulação e reformulação de práticas educativas; assim, essa avaliação tem uma natureza formativa, pois os participantes refletem sobre suas práticas e aprendem sobre si mesmos; importa observar e analisar as concepções, as interpretações e as perspectivas dos participantes do processo avaliativo; em vez de generalizações pautadas em dados estatísticos, a avaliação requer análises de situações locais e particulares; deve-se fazer uso de uma metodologia sensível aos acontecimentos que surgem de forma imprevista, às manifestações que podem ser observáveis e aos significados latentes; a avaliação requer um conjunto de técnicas flexíveis, de pressupostos de natureza etnográfica e de investigações de campo; é necessário um delineamento flexível para o percurso da investigação, pois, por se tratar de uma avaliação em processo, vão surgindo descobertas e mudanças que mudam o rumo dos estudos; o objetivo da avaliação é buscar a compreensão da situação, do objeto de estudo a partir das interpretações, das concepções e das perspectivas dos participantes que estão imersos no processo; pretende-se que os participantes possam contribuir com informações e que consigam fazer intervenções mais adequadas; o relatório ou outro documento que registre os conteúdos desse tipo de avaliação deve incluir as perspectivas dos grupos que participam das experiências educativas, podendo eles ser de estudantes, professores ou gestores, entre outros (Saul, 2010).

Esse paradigma de avaliação tem comprometimento com o futuro e com o aquilo que pretende transformar, na medida em que entende que, a partir do conhecimento crítico do concreto, é possível vislumbrar alternativas e caminhos para a revisão e a transformação do contexto real. Trata-se de um processo que contribui para a emancipação dos participantes de um determinado programa, em um determinado contexto, ao permitir que as pessoas desenvolvam uma consciência crítica sobre seus valores e ações. Dessa maneira, os dados quantitativos não são desprezados nesse processo de avaliação; no entanto, a análise proposta deve ser realizada sempre a partir de uma abordagem qualitativa (Saul, 2015).

Outro princípio norteador para a avaliação emancipatória, segundo Saul (2010), é a concepção de “conscientização”, definida por Paulo Freire. O processo de conscientização, o compromisso e a relação dialógica entre os agentes sociais de um determinado contexto constituem as molas propulsoras da avaliação que se pretende emancipatória, na medida em que os agentes estão implicados em uma situação que pretendem transformar.

A conscientização é [...] um teste de realidade. Mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência mundo. (Freire, 1980 *apud* Saul, 2010, p. 58).

A conscientização crítica caminha ao lado do diálogo, outro princípio norteador da avaliação emancipatória, segundo Saul (2010). A autora também se ampara na perspectiva freireana para discutir esse princípio. A concepção de diálogo, para Freire, não se confunde com uma simples conversa para se fazer amigos ou uma discussão em que um dos lados busca vencer. No diálogo, são apresentados argumentos, ideias e saberes e, a partir dessa comunicação entre os sujeitos, o objeto de conhecimento é problematizado. Críticas, dúvidas e questionamentos ganham um lugar autorizado, “trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido”, a partir de uma relação de confiança (Saul; Saul, 2013, p. 112).

Leite (2003) destaca a importância da avaliação institucional interna realizada pelas universidades como um mecanismo de melhorar a gestão e a democracia dessas instituições. A autora destaca o Programa de Avaliação Institucional das universidades brasileiras como sendo

um exemplo de ação contra hegemônica. Nesse programa, são valorizados aspectos como as decisões e a autonomia das próprias universidades, com objetivo de promover uma “melhoria da sua [das universidades] qualidade pedagógica, científica e de gestão”, tratando-se, assim, de um “instrumento de responsabilidade democrática” (Leite, 2003, p. 191).

A seguir, apresentamos algumas considerações com intuito de estimular as discussões e pesquisas sobre avaliação de currículos de nível superior.

4 Considerações finais

A educação brasileira vem sendo influenciada, desde o início da década de 1990, por políticas educacionais de cunho neoliberal, cujos discursos procuram atrelar a avaliação da educação à melhoria da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade.

Discutimos, ao longo do texto, as formas pelas quais a política de avaliação de cursos e de currículos do ensino superior vem sendo colocada em prática em nosso país, de modo a identificar, por um lado, as propostas avaliativas que contribuem para a simples regulação do processo educativo, do trabalho dos docentes e do estabelecimento de *rankings* para os cursos, e, por outro lado, as propostas que, de fato, contribuem para promover a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais – docentes e estudantes, como defende a educadora e pesquisadora Ana Maria Saul.

A avaliação de cunho técnico e regulatório tem a sua importância por mostrar um quadro geral a respeito da situação dos cursos e das instituições superiores em nosso país, podendo estimular ações de melhoria no ensino ofertado. No entanto, acreditamos que não é suficiente para possibilitar uma reflexão aprofundada, por parte das instituições e de suas comunidades, sobre as questões fundamentais da educação, especialmente em seus contextos locais.

É uma proposta difícil, mas é importante que as instituições sejam mais democráticas e se abram para que as comunidades possam participar de forma mais ativa na elaboração e na avaliação do currículo. Isso possibilitaria a construção de conhecimentos mais significativos, levando em consideração as necessidades e a cultura da comunidade.

Dada sua relevância, acreditamos que a avaliação de currículos como tema de pesquisas seja fomentada nos programas de pós-graduação e nos cursos de graduação, de forma a contribuir com a elucidação de questões locais, desenvolvimento do currículo e da comunidade acadêmica de forma geral.

Referências bibliográficas

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez., 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

LEITE, D. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In: MOLLIS, M. **Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas?** Buenos Aires: Clacso/Asdi, 2003.

MARTINES, E.A.L.M. **O currículo possível na educação superior: estudo sobre o curso de Biologia em uma universidade amazônica**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2005.

POLIDORI, M. M.; RETTL, A. M. M.; MORAES, M. C. B.; CASTRO, M. C. L. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, jan./abr., 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

_____; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SOUSA, A. G. de. **Avaliação emancipatória do currículo e desenvolvimento profissional: um estudo com formadores da licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. REAMEC. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7136769> Acesso em: mai. 2020.