

Coleção Práticas Pedagógicas

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Reverso e Verso da Avaliação no Ensino Superior

e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2021 (57 ANOS)



pimenta
cultural

Coleção Práticas Pedagógicas

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Reverso e Verso da Avaliação no Ensino Superior e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



2024
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R467r

Ambrósio, Márcia.

Reverso e Verso da Avaliação no Ensino Superior:
e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)? / Márcia Ambrósio.
Coordenadora Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-784-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.97846

1. Ensino superior. 2. Neoliberalismo na educação.
3. Reforma educativa. 4. Avaliação externa. 5. Avaliação
da aprendizagem. I. Ambrósio, Márcia. II. Ambrósio, Márcia
(Coordenadora). III. Título.

CDD: 378

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino superior.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-681-8

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegling
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Kanawatth, Harryarts, kues1, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swis721, Bebas Neue Pro, Rockwell, Belarius Poster
Revisão	Jacqueline Diniz Oliveira Souki
Autora	Márcia Ambrósio

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Rosângela Márcia Guimarães –
Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo

Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br
ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.
Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas
E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br

SUMÁRIO

Agradecimentos	14
Introdução da obra.....	15
Sobre o título da obra	15
Avaliação: presença-ausência.....	16
Alinhavando a tecitura do texto – objetivos, contextualização e divisões.....	18
1ª Parte	
Avaliação: regulação, reflexão e mudança – uma luminosa e turva teia?	21
2ª Parte	
Reformas no ensino superior e os modelos de avaliação	32
Avaliação: a serviço de quê e de quem? Breve conceituação	40
Principais críticas às teses de Ralph Tyler	42
John Dewey: Experiência, Educação e Democracia.....	43
Marginalização das obras de Dewey.....	44
A contribuição de Almerindo Janela Afonso nos estudos da avaliação	45
Modelos de avaliação: regulação e democrático	47
Polo da regulação externa da avaliação.....	48
Polo da regulação interna da avaliação	49
Modelo de Avaliação Democrática – polo da participação restrita	49
Modelo de Avaliação Democrática – polo da participação ampliada	50

Reforma do ensino e as alterações nos tempos e espaços escolares: breve conceituação	52
Reforma do ensino na Espanha e Portugal	54

3ª parte

O Panoptismo das Políticas

Avaliativas Neoliberais na educação	60
--	-----------

Estado avaliador: os reflexos das reformas da educação no ensino superior no mundo	69
---	----

4ª Parte

Política avaliativa:

performatividade, privatização, mercadorização do ensino versus trabalho docente	74
---	----

As reformas da educação no ensino superior da América Latina	76
---	----

As reformas da educação no ensino superior no Brasil	77
---	----

Modelo neoliberal <i>versus</i> modelo emergente de educação	87
---	----

5ª parte

Avaliação no ensino superior:

por uma ação política emancipatória.....	89
--	----

Referências	96
--------------------------	-----------

Sobre a autora	103
-----------------------------	------------

Sobre as Obras da Coletânea de Práticas

Pedagógica DEETE/CEAD/UFOP	106
---	------------

Índice Remissivo	113
-------------------------------	------------

AGRADECIMENTOS

Às professoras dos municípios de Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado.

Aos professores e professoras do Brasil.

À Professora Viviane Raposo Pimenta, que foi Coordenadora de Tutores, e às tutoras do Curso de Práticas Pedagógicas: Professoras Angelita A. Azevedo Freitas, Fernanda Mara Fonseca da Silva, Helena Azevedo Paulo de Almeida, Vivian Walter dos Reis e Karla Daniely Marques Raimundo. Além do tutor, Professor Clayton José Ferreira, esses docentes formaram nossa equipe de trabalho e foram responsáveis pelo monitoramento do ensino-aprendizagem nas plataformas virtuais. Elas e ele atuaram em colaboração com os professores e as professoras das disciplinas e com a coordenação do referido curso.

Ao Gilberto Corrêa Mota e Roger Bonoto, pelo competente apoio no Suporte Tecnológico de vídeo e webconferência.

Ao Guilherme José A. Moreira e Meire de Castro, pelo atendimento atencioso no Suporte Tecnológico, Informático e na Plataforma Moodle.

INTRODUÇÃO DA OBRA

SOBRE O TÍTULO DA OBRA

O livro “Reverso e Verso da Avaliação no Ensino Superior: e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?” é resultado de uma revisão bibliográfica embasada em referências teóricas sólidas sobre o tema.

Como “Reverso”, associamos aspectos desfavoráveis ou desvantajosos no contexto educacional, assim considerados:

1. A influência das políticas neoliberais na educação, ressaltando a mercantilização do ensino, a proletarização do trabalho docente e a redução de recursos para o desenvolvimento e a formação de educadores(as).
2. A estagnação na expansão do ensino superior.

Esses fatores contribuem para a desigualdade no acesso à universidade e para as dificuldades relacionadas à permanência, seja na escola ou na universidade, e também limitam o direito ao conhecimento por parte dos(as) estudantes.

No “Verso”, apresentamos uma proposta educacional alternativa, fundamentada em princípios democráticos e reflexivos, com o objetivo de maximizar a qualidade das experiências educativas. Ressaltamos a importância de se construírem políticas públicas e ações sociais voltadas para o desenvolvimento da educação superior e do bem-estar social, bem como a necessidade de uma avaliação contínua e ética, para garantir a qualidade do ensino em meio às mudanças globais e locais.

No subtítulo, temos uma pergunta: “E agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?”

À luz do que nos mostra Carlos Drummond de Andrade, ao resignificarmos o nome “José” por uma multiplicidade de vozes e identidades de gênero, como “Josés”, “Marias” e “Majus” (aqui representando a comunidade LGBTQIAP+), usamos o poema como uma metonímia de um povo que encara a realidade social, onde a voz uníssona da modernidade disputa espaço com uma pluralidade cultural, étnica, política e científica, própria da transição paradigmática da contemporaneidade.

AVALIAÇÃO: PRESENÇA-AUSÊNCIA

A avaliação está presente a todo momento em nossas vidas e, muitas vezes, nem tomamos consciência de sua existência e da importância que ela exerce em nossas ações cotidianas. No cenário educativo, em todos os níveis e modalidades, esse tema provoca as mais diversas reações. Às vezes negativas e/ou positivas e, em poucos casos, a indiferença. O comportamento que temos diante da avaliação é reflexo, algumas vezes, das vivências que tivemos como estudantes, pais e professores(as).

Por um lado, se o(a) professor(a) sai dos costumes naturalizados na docência para avaliar, há desconfiança de que se de fato ocorre a aprendizagem. Por outro lado, se o(a) professor(a) faz uma avaliação tradicional é tachado como retrógrado(a) e/ou autoritário(a). Muitos são os adjetivos que podem surgir para o(a) professor(a), quando se observa sua forma de agir e avaliar.

Em vista disso, toda crítica é um juízo de valor, um parecer que se dá sobre um acontecimento, situação ou fato. Tal atitude pode

assentar-se tanto no senso comum quanto em teorias filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas etc..

E os (as) professores (as)? Quais referências usam para avaliar a avaliação?

Será que, partindo de suas experiências pessoais como estudantes, professores e pais, os indivíduos ultrapassam seus limites ou permitem que essas experiências ditem um modo pedagógico de agir, sem questionamentos? Cunha (1998) aponta que os docentes frequentemente agem desta maneira: as experiências vividas como estudantes influenciam a postura do professor e, conseqüentemente, naturalizam a docência. Segundo Azzi (1996), essa abordagem pode “fazer da avaliação uma presença-ausente, sempre a incomodar, mas nunca a desafiar, nem a promover a busca por propostas alternativas”.

Essa reflexão implica a imersão consciente de cada um de nós no mundo da sua própria experiência, a problematização das questões que a avaliação nos apresenta no cotidiano da sala de aula. Só assim a “avaliação da avaliação escolar” poderá cumprir sua função de subsidiar ações pedagógicas e didáticas que viabilizem a concretização de uma proposta de ensino democrático e de qualidade (AZZI, 1996, p.1).

A implementação de um modelo educacional democrático e de qualidade são pontos centrais das reformas em políticas educacionais e influenciam diretamente a avaliação em sala de aula. Portanto, nossa intenção é estudar o tema por meio de uma análise reflexiva de alguns modelos de reformas educacionais.

Buscamos, por um lado, identificar elementos teóricos que possam causar entraves e crises nas instituições e, por outro, revelar as “transgressões” pedagógicas que foram capazes de instigar propostas alternativas para a avaliação do processo educativo.

ALINHAVANDO A TECITURA DO TEXTO – OBJETIVOS, CONTEXTUALIZAÇÃO E DIVISÕES

Esta obra dá continuidade aos nossos estudos sobre avaliação, realizados durante o mestrado e doutorado em educação pela UFMG. Ela aborda um tema polêmico, porém instigante e provocativo, que trata das reformas educativas iniciadas da década de 80 e sua influência na avaliação externa sistêmica. Além disso, a obra também abrange os desdobramentos desse aspecto na avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, este estudo iniciou-se por meio de um diálogo com alguns referenciais teóricos sobre a Educação Superior no mundo, no contexto das políticas educacionais. Este diálogo começou durante meu doutorado em Educação na FAE/UFMG. Foi mediado pela professora Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, em 2019¹.

Desse modo, realizei uma primeira publicação com uma tiragem de 500 volumes, destinada exclusivamente aos estudantes do Curso de Pedagogia (EAD/UFOP) no ano de 2017. Durante o meu pós-doutorado na Universidade de Barcelona, sob a orientação da Professora Juana Sancho, revi o texto e incluí debates de outros autores. Assim, nesta segunda edição, com uma abordagem renovada, apresentamos contribuições de diferentes autores que são autoridades nos temas abordados.

No desenvolvimento metodológico deste ensaio acadêmico, realizamos uma análise bibliográfica abrangente, que englobou artigos e livros relevantes ao tema em estudo. Na sequência, fizemos uma síntese interpretativa das obras selecionadas, com intuito de identificar a contribuição dessas questões para a universidade. Desse modo,

1 Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi responsável pela criação da Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG, a qual dirigiu entre 2002 e 2014. Presidiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFMG. É membro do Observatório da Educação (OBEDUC) "Políticas de Expansão da Educação Superior" (Informações coletadas do Lattes em 01/06/2022).

colocamos em cena os debates sobre “modelos de avaliação – regulamentado e democrático” e abordamos conceitos teóricos sobre a reforma educativa e sua relação com a avaliação institucional.

Para abordar o tema sistematizamos didaticamente o livro em cinco partes, a saber:

Na primeira parte debruçamos, inicialmente, sobre os contornos da modernidade e a relação do homem com seu tempo/espaço, em ambas as sociedades (moderna e *pós-moderna*) e em suas consequências. Destacamos como esses valores modernos afetam a constituição e o desenvolvimento dos sistemas escolares/universitários e como, em tempos contemporâneos, a dialética do local e do global tem interferido fortemente na cultura acadêmica, sendo esse espaço propício para *reprodução* de *antigas ideias*. Contudo, também é um espaço de luta, de resistência da (re-)criação, (re)significação de práticas pedagógicas e de possibilidades educativas.

Na segunda parte debatemos, brevemente, sobre as reformas no ensino superior, os modelos de avaliação – regulação e democrático – e, em seguida, abordamos alguns conceitos teóricos sobre reforma educativa e sua relação com a avaliação institucional.

Na terceira e quarta partes dialogamos com as proposições avaliativas reguladoras neoliberais que sucederam, ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, em contextos sociais e políticos determinados, sendo essa uma realidade das políticas educacionais em desenvolvimento na Europa (Inglaterra, Portugal e Espanha), nos Estados Unidos da América e com reflexos evidentes na América Latina. As concepções de avaliação foram sendo desenhadas e confrontadas por concepções concorrentes que destacaremos, brevemente, na última parte do livro.

Com isso, tais alterações foram sendo incorporadas no contexto educacional, ou seja, mercantilizando o ensino, proletarizando

o trabalho docente, diminuindo os recursos para desenvolvimento e tecnologia e, também, a formação de pesquisadores(as). Além disso, tivemos a estagnação da expansão do ensino superior: com destaque especial nos governos Temer e Bolsonaro (2016 a 2022).

Finalizamos a obra na quinta parte e concluimos a tecitura do texto apresentando uma contraproposta ao modelo de avaliação neoliberal – uma avaliação na perspectiva reflexiva. Além disso, essa avaliação que se traduz, entre outros aspectos, na valorização da consciência dos acadêmicos sobre o seu processo de aprendizagem (autoavaliação e/ou autorregulação da aprendizagem) e na avaliação do trabalho docente e institucional. Eles têm participação efetiva na escolha dos instrumentos avaliativos, o que contribui para a reflexão do processo e a formação dos envolvidos.



1ª

Parte

AVALIAÇÃO:

regulação, reflexão
e mudança – uma luminosa
e turva teia?

Objetivo: Problematizar sobre os efeitos da modernidade nos sistemas ensino, desde a educação básica à universidade e nos instrumentos de avaliação tanto externos quanto internos, a partir dos referenciais teóricos apresentados.

A modernidade traz consigo uma série de avanços (políticos, econômicos, sociais) na busca por um viver que promove ações igualitárias, fraternas e livres para todos, sejam eles iguais ou diferentes. No entanto, ao utilizar essas possibilidades, também revela outra face: estruturas sociais e temporais/espaciais que geram medo e insegurança, dando origem a novas formas de desigualdade. Além disso, estabelece uma nova sociabilidade que contradiz os ideais do público moderno e suas liberdades democráticas.

Nesse sentido, os efeitos mencionados refletem-se nos sistemas de ensino, abrangendo desde a educação básica até a universidade, e também influenciam os instrumentos de avaliação, tanto externos quanto internos. Este aspecto será enfatizado neste tópico, com base em diferentes referenciais teóricos. Para ilustrar essa ambiguidade começamos este debate com a letra do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, recontextualizada. Vejamos.

*E agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)*

*Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)?*

*E agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio - e agora?*

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José(s), Maria(s) e Maju(s), e agora?*

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
vocês são fortes Maria(s), Maju(s) e José(s)!*

Sozinhos(as) no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José(s), Maria(s) e Maju(s) para onde?

(ANDRADE, 1942)

À luz do que nos mostra Carlos Drummond de Andrade, iniciamos nossas reflexões mostrando que a Era Moderna traz consigo tempos de profundas mudanças. Além disso, seguidas de contestações de toda ordem que foram, paulatinamente, tomando corpo social.

Desse modo, entre o confronto de grupos sociais diferentes, vai se estabelecendo a marca de uma unidade dissimulada, um nacionalismo exacerbado e a constituição de grupos fascistas com tendências deliberadas de dominar, explorar e excluir. Como exemplo, citamos Touraine (1994, p. 102):

O exílio, a destruição de cultura alemã pelo hitlerismo, o extermínio dos judeus europeus como grande parte dos quais se havia se identificado, mais que qualquer outro grupo social, com universalismo da razão explicam facilmente seu sentimento trágico de que o eclipse da razão objetiva não poderia levar senão à barbárie nazista via crises de uma sociedade burguesa desorientada.

Portanto, não há como fugir ou escapar para contornar a realidade onde há só carências como expressa Drummond nas repetições no poema: “E agora, *José(s), Maria(s) e Maju(s)*, “a festa acabou”, “a luz apagou”, “o povo sumiu”, o que fazer? O que nos resta? “Está “sem discurso” e “sem carinho”, não pode “beber”, “fumar” e “cuspir”, expressões que apontam como os comportamentos devem ser controlados, vigiados, punidos e limitados em sua liberdade de realizar o desejo.

Ademais, revelam um corpo humano enclausurado, por meio do uso das palavras “a noite esfriou”, “o dia não veio”, como também não veio “o bonde”, “o riso” e “ tudo “acabou”, “fugiu”, “mofou”. Assim, o poema *Maria(s)*, *José(s)* e *Maju(s)* nos mostra as contradições e as mudanças impactantes do mundo moderno na vida das pessoas. Também, ilustra o sentimento de solidão e o abandono do indivíduo na cidade grande. Além disso, a sua falta de esperança e a sensação de que está perdido na vida, sem saber que caminho tomar.

Em contrapartida e/ou no seu entremeio, esse tempo é marcado pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas, que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Em vista disso, tais perspectivas se manifestam no poema por meio das figuras de José(s), Maria(s) e Maju(s), nomes comuns que simbolizam indivíduos em busca de um caminho ou direção possível. Essa busca é expressa pelas palavras do poema: ‘se vocês gritassem’, ‘gemessem’, ‘tocassem a valsa vienense’ e ‘e se morressem’”.

Assim, o poeta parece expressar que a capacidade de sobreviver pode fazer parte da natureza desse sujeito. Para ele, desistir da vida não é uma opção. Dessa forma, esse poema, que se revela por meio da metonímia de um povo, que encara a realidade societal em que a voz uníssona da modernidade disputa lugar com uma pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da contemporaneidade (TOURAINÉ, 1994).

Com base nas ideias de Giddens (2002), é possível entender que a modernidade oferece ferramentas para compreender o mundo em que vivemos. Nesse contexto, a pós-modernidade introduz novos elementos às questões já abordadas pela modernidade, tais como nossas inseguranças e incertezas, e as transformações nos espaços de nossa intimidade. Giddens (1991, p. 11) complementa essa visão, afirmando que em vez de estarmos entrando em um período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.

Para o referido autor, na alta modernidade, os papéis sociais passam por uma refletividade social ampliada, o que contribui para uma reavaliação das possibilidades da democracia. Outros autores também apontam que a alta modernidade, considerada a quarta fase da modernidade, é marcada pela emergência de novos atores sociais. Assim, de um lado, temos os movimentos sociais, como discutidos por Sader (1988) e Spósito (1984). De outro lado, surgem a nação, a empresa e o consumidor, conforme indicado por Touraine (1994) e Giddens (2002).

Nessa perspectiva, esses novos atores contribuem para criar uma atmosfera intensa e paradoxal, repleta de inovações e transformações constantes que seguem múltiplos caminhos. O cenário atual, polissêmico e assimétrico (oscilando entre tradição e modernidade, burocratização e democratização)², está em constante reconstrução. Ele gera novas exigências, novos desejos, novas utopias e novos projetos. Além disso, exige que diversos sujeitos atuem de forma ativa e crítica na composição da complexa teia social.

Uma luminosa e turva teia social?

O que significa dizer isso?

Os elementos de dinamismo da modernidade – a *separação de tempo e espaço, mecanismos de desencadeiam resultados detectáveis* nas experiências do cotidiano, desvelando conquistas, poderes, conhecimentos, mas, também, revelando uma outra face: angústias, tristezas, solidão, separação, ansiedades e transtornos emocionais, advindos das inseguranças e incertezas próprias desse tempo/espaço modernos.

Trazendo como exemplo a pesquisa de Caldeira (2000), publicada na obra intitulada “Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo”, a autora apresenta uma análise relevante do processo de urbanização em São Paulo, Brasil, com especial atenção ao período

2 Giddens argumenta que, na alta modernidade, os papéis sociais experimentam uma refletividade de social ampliada, o que colabora para uma reavaliação das possibilidades da democracia.

entre as décadas de 1970 a 1990. Neste estudo, Caldeira revela como as mudanças nos padrões urbanos desencadearam transformações que resultaram em diferentes formas de segregação, tanto no plano individual quanto no coletivo. Destaca três padrões principais de violência espacial, os quais são cruciais para entender a dinâmica sócio-espacial da cidade de São Paulo e suas respectivas alterações no nosso modo de viver, pensar etc.. Estes padrões incluem:

1. Segregação Espacial Acentuada: Caldeira descreve a formação de áreas urbanas distintamente divididas, com grandes disparidades econômicas e sociais. Essa divisão se manifesta em regiões percebidas como seguras contrastando com outras consideradas perigosas, onde a população mais abastada busca refúgio em condomínios fechados e enclaves fortificadas, enquanto as áreas menos privilegiadas enfrentam altos níveis de criminalidade.
2. Privatização da Segurança: Em resposta ao aumento da violência e à ineficiência das forças de segurança pública, Caldeira observa um crescimento na procura por segurança privada. Esse fenômeno reflete não somente a perda de confiança nas instituições públicas, mas também intensifica a cisão social entre aqueles que podem pagar por sua própria segurança e os que não têm meios para isso.
3. Violência Policial e Judicial: A autora chama a atenção para a violência exercida por instituições policiais e judiciais, frequentemente manifestada de forma ilegal e brutal. Este padrão de violência alimenta uma desconfiança generalizada nas instituições do governo, comprometendo o estado de direito e impactando negativamente a democracia, além de perpetuar um ciclo contínuo de violência e segregação.

Em síntese, Caldeira destaca o impacto significativo das transformações urbanas na qualidade da vida democrática. Suas análises

apontam como a restrição do acesso equitativo a recursos e espaços públicos, resultado dessas transformações, acaba por exacerbar as desigualdades sociais e econômicas já existentes.

Ressalta-se, também, a necessidade de abordagens inovadoras nos processos de planejamento e projetos de gestão urbanos, capazes de promover efetivamente a integração social e a justiça. Esta se revela como uma ação política crucial para garantir que os valores democráticos não sejam apenas preservados, mas também fortalecidos na reestruturação dos espaços.

Bauman (1999) citando Flusty³ vai ao encontro da pesquisa de Caldeira (2000) apontando que esses novos espaços não alcançáveis, *espinhosos*, *proibidos* não servem a outro propósito senão transformar a extraterritorialidade da nova elite supralocal no isolamento corpóreo, material, em relação à localidade e dar um toque final à desintegração das formas locais baseadas de comunhão, em vida comunitária e argumenta:

[...] esses espaços urbanos onde os ocupantes de diversas áreas residenciais podiam se encontrar face a face, travar batalhas ocasionais, abordar e desafiar uns aos outros, conversar, discutir, debater ou concordar, levantando seus problemas particulares ao nível de questões públicas e tornando as questões públicas assuntos de interesse privado – essas ágoras “públicas/privadas” de que fala Castoriadis – estão rapidamente diminuindo em número e tamanho. Os poucos que restam tendem a ser cada vez mais seletivos – aumentando o poder das forças desintegradoras, em vez de reparar os danos causados por elas (BAUMAN, 1999, p. 27).

Para tanto, as consequências políticas dessas mudanças espaciais, em termos de expansão e restrição da democracia, são substituídas por um novo tipo de público que tem a desigualdade, a separação e o controle como valores estruturantes. Um novo padrão de segregação espacial das grandes cidades, como destacado por

3 Na obra intitulada *Building Paranoia*, Flusty (1994) oferece uma perspectiva transdisciplinar para entender as complexas relações entre espaço, poder e exclusão social.

Caldeira(2000) e Bauman(1999), mina os valores de acessibilidade, de liberdade, de circulação e de igualdade.

Além disso, expressa alguns dos piores cenários: cidades de muros e de enclaves fortificados. Isso implica cidade de fronteiras fixas e espaços de acesso restrito e controlado. Também dilui a possibilidade da abertura, indeterminação, acomodação de diferenças ou igualdade, ou seja, é a substituição dos tradicionais espaços públicos pelas suntuosidades das produções e fronteiras privadas.

Giddens (2002, p. 207) argumenta que é difícil separar a constituição das sociedades modernas, em sua complexidade atual, não considerando os resultados *delicadamente* perversos que a globalização ou os riscos sociais impõem tanto ao indivíduo quanto à coletividade, contribuindo de forma decisiva para afetar os aspectos mais pessoais de nossa existência.

Para ele, viver nesse mundo produzido pela alta modernidade (suas construções e desconstruções) é como conduzir um *Juggernaut*⁴. Ao fazer analogia desse processo com um mito proveniente da Índia, em que um carro celeste corre descontrolado, sem rumo e sem propósito, atropelando a todos os devotos, ilustra suas representações: a possibilidade de escolha da humanidade traz consigo uma imagem muito *interessante* do que seja viver em uma sociedade moderna ambigua – conduzir um veículo *desgovernado*, o qual não podemos controlar, mas também não temos como dele *escapar/pular fora* – é viver *livre* em enclaves fortificados ou guetos construídos pela *bricolage* (BAUMAN, 1999); é viver o luto sem ter vivido a experiência *real da morte*. Essa é a teia social – luminosa e turva – em que vivemos.

Então temos a pergunta: por que o carro não é controlado pela luminosidade, pela razão? Segundo o próprio Giddens (1991), a modernidade moldou o mundo natural e social à imagem humana, mas

4 *Ou carro de Jagrená*. “O termo vem do hindu Jagannāth, ‘senhor do mundo’, e é um título de Krishna; um ídolo dessa deidade era levado anualmente pelas ruas num grande carro, sob cujas rodas, conta-se, atiravam-se seus seguidores para serem esmagados”. (GIDDENS, 1991, p. 133) Veja ainda (GIDDENS, 2002, p. 33).

produziu um mundo fora de controle, muito diferente daquele que o iluminismo antecipou, sendo esse questionado em suas próprias origens⁵ - “defeito de projeto ou falha do operador?”⁶ O mesmo autor responde:

[...] nem os defeitos do projeto nem a falha do operador são os elementos mais importantes a produzir o caráter errático da modernidade. As duas influências mais significativas são [...]: as consequências involuntárias e a reflexividade ou circularidade do conhecimento social. (GIDDENS, 1999, p.152)

Em vista disso, as consequências involuntárias e a reflexividade ou circularidade do conhecimento social, segundo o referido autor, produzem resultados inesperados, ou seja, “não podemos controlar a vida social completamente, mesmo considerando que nós mesmos a produzimos e reproduzimos em nossas ações” [...] levando também em consideração outras influências importantes: “o poder diferencial e os papéis dos valores”(GIDDENS, 1991, p.153).

Nesse sentido, dialogando com as ideias postas, anteriormente, podemos dizer o seguinte: os exemplos de Caldeira (2000) e Bauman (1999) atestam que a modernidade, ao modificar a relação do homem com seu tempo/espço, em ambas as sociedades (moderna e pós-moderna), conduziu-a para uma nova experiência urbana que é estruturada não pelos valores modernos de abertura e tolerância à heterogeneidade (vida pública), mas, sim, por separação e controle de limites (vida privada).

Dito de outro modo, as ruas deixam de ser para vivências, experiências, encontro das pessoas (não há calçadas!). Passam a ser projetadas apenas para o tráfego de veículos. Há, também, enclausuramento de certos grupos de pessoas e internalização de áreas de comércio. Nisso tudo, há grandes espaços vazios, isolando prédios esculturais e áreas residenciais ricas e, efetivamente, criando uma segregação social.

5 Jean-Jacques Rousseau, em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, enfatiza a moral e os sentimentos, deixando a razão em segundo plano, rompendo com a supervalorização do conhecimento racional.

6 (GIDDENS, 1991, p.150).

O que nos resta⁷, afinal?

E agora, José(s), Maria(s) e Maju(s)?

Sob quais condições o carro se autodirige ou é dirigido por outros?

As consequências seriam não intencionais?

Em tempos de mercantilização, globalização e privatizações, com a presença da inteligência artificial, o carro tende a se tornar cada vez mais desgovernável? Seria um carro físico ou digital?

Se de um lado encontra-se um sujeito revelando-se inerte ao carro desgovernado, por outro lado veremos também a manifestação do sujeito resiliente, pronto para luta, também reveladas nas frases do poema de Drummond, recontextualizada: “José(s), Maria(s) e Maju(s), para onde”, que vai em frente que “*não morrem*”, que “*marcham*”, que são *duros(as)* que fazem versos”, que “amam e “protestam” mesmo sem saber com que objetivo ou em que direção seguirá, sabendo que pode contar apenas consigo mesmo, resistindo na sua vida comum.

7 A esse respeito, veja-se Caldeira (2000, p. 211 -340).

The background is a teal-colored collage of children's drawings. The most prominent drawing is a smiling figure with a round head, two dots for eyes, and a curved line for a mouth. The figure has a body made of vertical lines and is sitting on a large wheel with spokes. Other drawings in the background include a chair, a wheel, and various abstract shapes. The overall aesthetic is that of a child's art project.

2ª

Parte

**REFORMAS
NO ENSINO SUPERIOR
E OS MODELOS
DE AVALIAÇÃO**



A tradição é impensável sem guardiães, porque estes têm um acesso privilegiado à verdade; a verdade não pode ser demonstrada, salvo na medida em que se manifesta nas interpretações e práticas dos guardiães. O sacerdote, ou xamã, pode reivindicar ser não mais que o porta-voz dos deuses, mas suas ações de fato definem o que as tradições realmente são. As tradições seculares consideram seus guardiães como aquelas pessoas relacionadas ao sagrado; os líderes políticos falam a linguagem da tradição quando reivindicam o mesmo tipo de acesso à verdade formular (GIDDENS, 1997, p. 100).

Como se configura o processo educativo na universidade?

Quais são as entidades ou indivíduos
que exercem governança ou estão sujeitos a ela?

Como o dogmatismo pedagógico se manifesta?

Qual é a natureza do currículo, se é colonial ou decolonial?

Existe uma unicidade de trajetórias, expli-
cações, narrativas e processos?

Como a autogestão, a criatividade e o protagonismo
são promovidos e incentivados?

O sistema educativo, por meio das unidades escolares, prioritariamente, tem se reservado a transmissão de uma base comum de ideias, sentimentos e práticas. Como asseverou Durkheim (1987, p. 41), [...] “não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”. Sendo assim, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão e concepção de mundo.

Nessa concepção, a convivência e a socialização nesse espaço deve propiciar aos estudantes a apropriação de um certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações, fazendo prevalecer um determinado *habitus* colonial. Para Bourdieu o *habitus* não se resume apenas ao conhecimento das “regras do jogo”. “É necessário que existam objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no

conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo e dos objetos de disputa” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Ademais, salienta-se que um *habitus* colonial representa uma proposição homogeneizadora dos sentidos e significados da universidade e/ou da escola. Isso a partir de uma história única. Tal cultura de pensar o conhecimento está mundializada e que é própria do *ethos* universitário (SANTOS, 2005). Também, predominante na educação básica. Ainda, a produção de conhecimentos apresenta-se, nesses cenários, de uma forma dogmática, dificultando a relativização de suas premissas, o que significa, especificamente, não levar em conta a complexidade de sentidos, processos sociais e alternativas que estão em curso na vida cotidiana.

Cabe lembrar que o dogmatismo pedagógico circunscreve o trabalho docente numa unicidade de caminhos, explicações, narrativas e processos. Contudo, essas considerações não pretendem indicar que os sujeitos educativos (docentes e discentes) sejam apenas mestres e aprendizes de uma cultura valorizada e dominante que se instituiu de acordo com o olhar etnocêntrico da elite intelectual cravada na modernidade⁸.

Além disso, eles são também criadores de sentidos e significações. E mais, eles trazem de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças, modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos, que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos.

Nesse sentido, as instituições em todos os níveis e modalidades de ensino têm sua dinâmica de resistência, inovações e comportam as diferenças, apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização presente no processo educativo. As transgressões pedagógicas foram permitindo a ruptura, a mudança de posição social,

8 No Brasil, grupos de extrema direita promovem a “Escola Sem Partido” e a “militarização das escolas”, visando limitar o pensamento crítico e frequentemente criminalizando as abordagens educacionais amplas e complexas.

individual ou grupal, ou ainda contribuindo numa perspectiva crítica ao estabelecido, que pode desencadear em *novos habitus* acadêmicos.

Sendo assim, a marginalização de grupos sociais minoritários decorre do não reconhecimento dos saberes que trazem consigo: saberes leigos, populares, urbanos e camponeses, oriundos de culturas não ocidentais. Essa marginalização revela a imposição de uma visão e concepção de universalidade, bem como de práticas homogeneizantes do saber científico/tecnológico (SANTOS, 2005).

Em um ambiente marcado pelo etnocentrismo, as reivindicações de minorias, frequentemente estigmatizadas, evidenciam a arena de conflitos em torno de diferenças culturais e expõem o caráter excludente das instituições de ensino básico, que se estende às universidades.

Nos países pluétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriuniversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários (SANTOS, 2005, p. 43).

Por isso, estaríamos, na verdade, importando os valores da tradição para a modernidade? Conforme mostrado por Giddens (1997) na tradição, apenas os que aceitam a verdade revelada pelos guardiões podem ser admitidos, podem participar e compartilhar da sua verdade, do ritual⁹. A identidade do 'eu' está vinculada ao seu envolvimento com rituais e, conseqüentemente, se diferencia em relação ao 'outro' (Ibidem, p. 100) Nas condições da modernidade, o ritual é reinventado e reformulado e o guardião, substituído pelo especialista, o perito (GIDDENS, 1991; 2002).

9 O conceito de tradição pode ser encontrado em Giddens (1997, p. 100), citado na folha de abertura desta seção.

Como fica o reconhecimento do conhecimento não-científico, das culturas dos grupos tidos como minoritários?

Segundo Giddens (1997), a modernidade reincorpora a tradição, reinventa-a, expressando a *continuidade*: grande parte dos valores relacionados à tradição permanecem e se reproduzem no âmbito da comunidade local. Na verdade, as primeiras instituições da modernidade não podiam desconsiderar a tradição preexistente e, em vários aspectos, dependiam delas. Mas, ao ter que (re-)inventar os valores radicalmente vinculados ao passado pré-moderno, a modernidade passa a expressar-se pela *descontinuidade*, a ruptura entre o que se apresenta como o *novo* e o que persiste como herança do *velho* (CANIELLO, 2003)¹⁰.

Em tempos contemporâneos, a dialética do local e do global tem interferido fortemente, na economia, nas dimensões sociais¹¹ e na cultura das instituições educativas, e os educadores não podem ignorar, as difíceis questões trazidas pelos atores da modernização¹² – as questões impostas pela mercantilização da educação, entrecruzadas pelo multiculturalismo da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho.

Como enfrentar situações tão complexas?

Tal contexto exerce um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização e traz importante indagação a esse respeito.

Pode-se falar de sucesso da escola quando ela é cortada ao meio: de um lado os ensinamentos da escola reduzidos a transmitir conhecimentos aceitos por sua utilidade social; do outro, crian-

10 Caniello (2003), sintetizando tradição e mudança aponta que “na relação entre tendências de estabilidade estrutural e pressões modificadoras conjunturais, o “estilo” de um povo, o seu “jeito de ser”, mantém a integridade *modulando-se* no tempo.

11 A esse respeito, veja-se Stuart Hall (2003).

12 TOURAINE, (1994, p. 205).

ças e jovens que vivem num universo cultural completamente dissociado daquele do ensino? (TOURAINÉ, 1994, p. 206).

O referido autor nos faz refletir sobre os desencontros do universo familiar/cultural/social e o da intuição de ensino, – o currículo acadêmico desenvolve – tempos/espacos propícios para dissipação dessas identidades, operando um distanciamento das origens familiares e culturais, borrando a identidade de classe, em nome do acesso a uma identidade padrão de classe universal, ilustrada e meritocrática.

Na verdade, o outro é excluído porque seu dialeto e seus hábitos não conferem com o padrão hegemônico desejado¹³. Ao invés dos espaços acadêmicos acolher e incorporar as práticas, os conhecimentos e valores do outro, estes são considerados como portadores de deficiências ou de dificuldades de inserção frente as demandas dos saberes considerados validos pela universidade. A legitimação do modelo de avaliação dos séculos XIX e XX vai sendo incorporada por novas roupas e por que não dizer, as armaduras no século XXI.

- O que temos, então?
- Um sistema escolar que vai se organizando com novas formas, mas sem se despir das roupas do passado?
- Uma continuidade descontínua?
- Uma descontinuidade contínua? Um remendo exposto, visível e chocante?

13 Para Sarah Maharaj *apud* Hall (2000, p. 41), há esforços para manter as identidades em torno do que denomina de *Tradição*. Outros reconhecem que as identidades estão sujeitas às mudanças da história, da política e da representação, tornando improvável que sejam novamente "puras" ou unitárias e pertencendo, assim, ao universo da *Tradução*. "O tradutor é obrigado a construir o significado na língua original e, depois, imaginá-lo e modelá-lo uma segunda vez nos materiais da língua para a qual ele ou ela está transmitindo. As lealdades do tradutor são, assim, divididas e partidas. Ele tem que ser leal à sintaxe, à sensação e à estrutura da língua-fonte e fiel àquelas da língua de tradução. [...] Estamos diante de uma dupla escrita [...]."

Vamos constatando que o modelo de avaliação foi se desvelando pela incorporação da dialética da exclusão/inclusão presente na conjuntura social que, paulatinamente, foi sendo descortinada.

Com Castel (1999) é possível compreender que se faz necessário o aprofundamento da nova conjuntura social, política e econômica mundial que alimenta, incita e configura o processo dinâmico da desafiliação, dando relevância à dialética da exclusão/inclusão. Esta se constrói enquanto processos indissociáveis e correlacionados; reconstituição da desigualdade como processo de mercantilização das coisas e dos homens. Também, de concentração de riquezas que se insere como eixo das estratégias históricas de manutenção da ordem social numa sociedade salarial. Termos como: vagabundos, à toa, os preguiçosos, os dispensáveis/inúteis para o mundo [...] são usuais, comuns – representam um tipo de práticas e, por conseguinte, uma imagem que a cada dia se impõe com muita intensidade no mundo contemporâneo (CASTEL, 1999, p. 424). Para Santos (2006, p.333), essas práticas e ideias que se traduzem com [...] “o aumento da exclusão à escala global é o nível de desigualdade entre o Norte global e o Sul global que não cessa de aumentar” e vão operando, se inscrevendo e perpetuando uma lógica societal de exclusões diferenciadas: um novo fascismo social mundial. No entanto, é importante ressaltar que o uso do termo “fascismo” nesse contexto é uma metáfora provocativa usada pelo autor para enfatizar a gravidade e a abrangência das desigualdades e exclusões presentes na sociedade global.

Diante disso, Santos (2020) sugere a necessidade de políticas que promovam maior igualdade, inclusão e justiça social. Isso envolve fortalecer a governança global, buscar uma distribuição mais equitativa dos recursos e do poder político e econômico, garantir a proteção dos direitos humanos e fomentar a participação ativa da sociedade civil. A luta contra o “novo fascismo social mundial” requer uma abordagem coletiva e multidimensional, envolvendo diversos atores e esforços

colaborativos para enfrentar as exclusões globais e construir uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

Diante do exposto, como perceber as Instituições de Educação Básica e de Ensino Superior nesse contexto?

Os espaços escolares são instituições significativas no contexto da modernidade e da alta modernidade, sendo cada vez mais convocados a reproduzir os valores de uma sociedade desigual e performática. Eles sofrem as consequências da continuidade e descontinuidade, representadas pelos conceitos de tradição e tradução, bem como da mobilização social dos indivíduos” (CARNOY & LEVIN, 1993, p. 177).

Destarte, tais intuições podem se tornar tanto o espaço propício para revelar as bagagens socioculturais e histórias de vida, experiências, vivências e singularidades – talhadas por confrontos, trocas, negociações próprias deste tempo -, como também silenciar, ocultar, às vezes, tergiversar e estereotipar as culturas que os sujeitos da aprendizagem trazem consigo (SANTOMÉ, 1998; SILVA JÚNIOR, 2023).

AVALIAÇÃO: A SERVIÇO DE QUÊ E DE QUEM? BREVE CONCEITUAÇÃO

Objetivos específicos

- Desenvolver uma discussão sobre as políticas neoliberais da avaliação, considerando-a como modelo de prestação de contas, e as influências na avaliação da aprendizagem;
- Desvelar os significados na interrelação da avaliação sistêmica com a avaliação de desempenho escolar, compreendendo a convergência e/ou divergência de seus propósitos, contribuição e/ou entraves no planejamento e no processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação se desenvolveu no início do século XX, nos sistemas escolares mundiais, adotando uma abordagem tecnicista. Essa perspectiva teve como base os pressupostos curriculares apresentados na obra “The Curriculum”, de John Franklin Bobbitt (1918), um autor que, na época, foi uma referência importante nos estudos sobre currículo. Para Bobbitt, a vida escolar dos estudantes seria como uma pista de corrida, a qual eles deveriam percorrer até alcançar seu objetivo, que é concluir um nível ou modalidade de educação.

A partir das teorias de Bobbitt, o currículo passou a ser visto como um instrumento pedagógico regulador, utilizado para padronizar comportamentos e promover o controle social. Ralph W. Tyler (1902-1994), outro renomado professor e pesquisador americano, teve e continua tendo um grande impacto no campo da educação. Ele é conhecido, principalmente, por seu trabalho na área de currículo e avaliação educacional.

Para Ralph Tyler (1977), o currículo educacional deveria se basear em uma abordagem sistemática ao fazer o planejamento processo educativo. Logo, os objetivos educacionais deveriam ser claramente identificados, e os conteúdos curriculares deveriam ser fundamentados nesses objetivos, seguindo uma sequência lógica de aprendizagem. Logo, a avaliação era considerada um componente crucial do processo educacional, abrangendo modalidades como a formativa e a somativa, visando otimizar o progresso dos alunos em direção aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Paralelamente, a prática pedagógica se baseia em evidências para guiar escolhas sobre metas, conteúdo e metodologias de ensino. Neste contexto, o autor em questão ressalta a importância de pesquisas educacionais para avaliar os resultados das práticas em sala de aula, permitindo decisões informadas e alinhadas com os objetivos atingidos.

PRINCIPAIS CRÍTICAS ÀS TESES DE RALPH TYLER

Uma das principais críticas às teses de Ralph Tyler é a ênfase excessiva em objetivos mensuráveis. Por apresentar um modelo de currículo racional, tal autor coloca grande importância na definição de objetivos educacionais que podem ser medidos. No entanto, essa abordagem pode levar a uma visão limitada da educação, concentrando-se apenas em resultados tangíveis, em detrimento do desenvolvimento social, emocional e criativo dos alunos.

Outra crítica feita a Tyler é a ausência de considerações socio-culturais em seu modelo de currículo. Ele não leva em conta as diferenças culturais e contextuais dos alunos, o que pode resultar em uma padronização do ensino e falta de sensibilidade às diversidades presentes nas salas de aula.

Alguns críticos argumentam também que Tyler dá uma ênfase excessiva a expectativas padronizadas, na avaliação educacional. Isso pode levar a uma cultura de ensino focada em testes, na qual a aprendizagem se resume à preparação para exames, negligenciando outros aspectos importantes do desenvolvimento dos alunos.

Além desses fatos, há críticas em relação à falta de participação dos alunos no processo educacional proposto por Tyler. Embora ele tenha defendido uma abordagem centrada no aluno, algumas críticas afirmam que seu modelo de currículo mostra que os professores são os principais responsáveis pelas decisões, com pouca ou nenhuma participação efetiva dos alunos.

Em resumo, as teses de Bobbitt e Tyler enfatizaram a eficiência e padronização das aprendizagens, considerando-as mensuráveis. Essas abordagens foram influenciadas pelo modelo de organização proposto

por Frederick Taylor (1995), no qual o autor se mostra mais preocupado com o funcionamento da economia. Como resultado, os processos educativos foram fortemente influenciados pelo contexto socioeconômico marcado pela industrialização. Essas abordagens continuam a exercer influência sobre as escolhas pedagógicas atuais, inclusive nas concepções de educação da Base Nacional Comum Curricular.

JOHN DEWEY: EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

O legado de John Dewey no campo da pedagogia é tanto abrangente quanto complexo, destacando-se por suas inovações em áreas fundamentais como currículo escolar e epistemologia. Tais inovações são exemplificadas em obras de grande importância, como “Democracia e Educação” (1959a), “Como Pensamos” (1959b) e “Experiência e Educação” (1974).

Nestes trabalhos, Dewey sublinha a relevância do pragmatismo no processo de raciocínio e argumentação, estabelecendo uma relação intrínseca entre atividades cognitivas, ação prática e resolução de problemas.

Apesar da ampla influência dessas teorias, a garantia de uma implementação eficaz não é assegurada. Frequentemente, as iniciativas que buscam seguir essa abordagem acabam se desviando dos seus princípios fundamentais. Estes princípios defendem a flexibilidade do planejamento e a capacidade de ajuste nas estratégias educacionais para as necessárias alterações que o exercício da docência requer, em oposição a métodos mais rígidos ou estáticos, que são muitas vezes reproduzidos no processo educativo. Contudo, a pertinência da visão de Dewey sobre a educação, como um veículo para formar os cidadãos e as cidadãs para uma participação ativa em uma sociedade democrática, permanece inquestionável.

“Experiência e Educação” (Dewey, 1974) é uma obra que enfatiza a importância da aprendizagem baseada na experiência e de uma educação progressiva. A relevância dessa obra pode ser resumido da seguinte forma:

- A aprendizagem se torna mais efetiva quando os alunos se envolvem ativamente em experiências relevantes. Esta perspectiva influenciou o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que valorizam a aprendizagem experiencial.
- A teoria e a prática devem estar intimamente relacionadas na educação, permitindo que os alunos tenham a oportunidade de aplicar o conhecimento em situações do mundo real.
- É ressaltada a importância de estabelecer uma continuidade entre a escola e a vida dos alunos, conectando o conteúdo escolar às experiências discentes, o que torna a educação mais significativa e contextualizada.
- A escola desempenha um papel crucial na formação de cidadãos participativos e democráticos, à medida que desenvolve habilidades de pensamento crítico nos discentes e promove uma participação ativa deles na resolução de problemas sociais.

Logo, essas contribuições tiveram um impacto significativo tanto na teoria quanto na prática educacional e continuam a inspirar e influenciar a educação contemporânea.

MARGINALIZAÇÃO DAS OBRAS DE DEWEY

A marginalização das teorias de John Dewey em certos contextos educacionais foi atribuída a diversos fatores. Inicialmente, a crescente ênfase em eficiência e avaliação padronizada contrastou com a abordagem de Dewey, que priorizou a aprendizagem colaborativa dos aprendentes.

Ademais, mudanças sociopolíticas ao longo das décadas re-direcionaram o foco educacional para modelos mais prescritivos, em detrimento de abordagens progressistas. A complexidade inerente à implementação das ideias do autor também se mostrou um obstáculo, exigindo mudanças significativas nas práticas e estruturas educacionais já estabelecidas.

Contudo, é crucial ressaltar que, apesar desses desafios, o impacto da pedagogia deweyana permaneceu inegável. A ênfase do autor na aprendizagem experiencial e na participação ativa dos alunos continuou a exercer uma influência significativa no campo educacional, inclusive no contexto brasileiro, onde suas teorias contribuíram para a elaboração de diversas metodologias e pesquisas em avaliação educacional.

A CONTRIBUIÇÃO DE ALMERINDO JANELA AFONSO NOS ESTUDOS DA AVALIAÇÃO

Almerindo Janela Afonso é um autor conhecido por suas contribuições na área de avaliação educacional, especialmente sob uma perspectiva sociológica e crítica. Uma de suas principais obras é “Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação para uma Sociologia das Políticas Avaliativas Contemporâneas”, na qual faz uma análise crítica das políticas e práticas de avaliação educacional. Afonso (2000) apresenta diferentes modalidades de avaliação educacional, desde exames tradicionais, até avaliação formativa, ressaltando a importância de uma abordagem dinâmica e compartilhada. Neste sentido, explica a avaliação educacional, distinguindo-a em algumas modalidades: 1. exames tradicionais; 2. quocientes de inteligência e testes educacionais; 3. avaliação normativa; 4; critérios de avaliação; 5. avaliação formativa, conforme se mostra na Figura 1.

Figura 1- Modalidades da avaliação educacional



Fonte: Afonso (2000).

Logo, como mostrado na Figura 1, os instrumentos de avaliação vão desde a ênfase a testes estandardizados de rendimento/disciplinação à uma avaliação formativa - investigativa, dinâmica e diversificada (AMBRÓSIO, 2015).

Afonso (1999; 2000) se dedica, em suas pesquisas, a revelar a abordagem hegemônica na educação e demonstrar como as práticas de avaliação são utilizadas, tornando-se instrumentos de segregação. Entre suas observações, destacam-se:

- A excessiva ênfase nos escores de testes motiva professores e administradores escolares a desenvolver métodos que manipulam o sistema de avaliação, buscando melhores resultados sem efetivamente melhorar a qualidade da educação.
- Em contextos competitivos por matrículas, alguns diretores adotam estratégias para identificar e excluir alunos que poderiam diminuir os escores da escola, muitas vezes de maneira dissimulada.
- A responsabilização (accountability), originalmente concebida para apoiar e aprimorar as escolas, acaba frequentemente resultando na destruição inadvertida de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições.

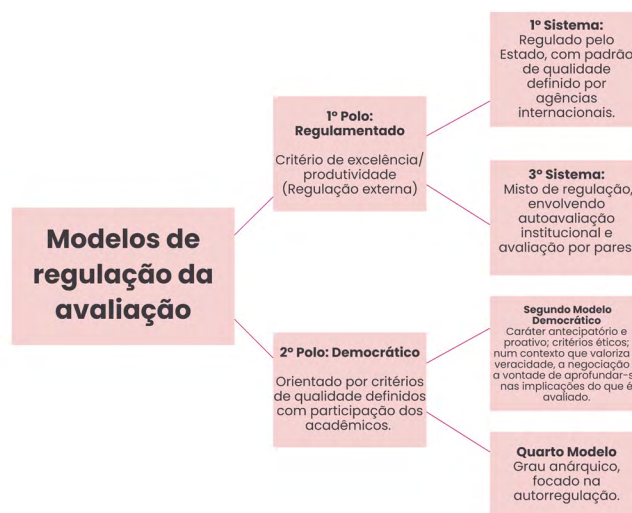
Por lado, defende enfaticamente a necessidade de propostas alternativas e contra-hegemônicas em avaliação educacional, visando uma reavaliação crítica do sistema educativo, com um enfoque particular na avaliação baseada na prestação de contas. Ele enfatiza a importância de monitorar atentamente e analisar criticamente os avanços na implementação de políticas neoliberais na educação, em vez de simplesmente ignorá-los.

Afonso argumenta que é essencial fomentar um debate acadêmico robusto sobre as complexidades e desafios das políticas avaliativas contemporâneas, visando a emancipação social e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Segundo ele, apenas por meio dessa abordagem crítica e questionadora será possível desafiar as práticas dominantes e oferecer alternativas contra-hegemônicas na forma de pensar a educação e a avaliação, tanto na educação básica quanto na superior.

MODELOS DE AVALIAÇÃO: REGULAÇÃO E DEMOCRÁTICO

As características dos modelos de avaliação, com base nas definições Contera (2002), apontam que a produção científica sobre educação superior pode ser definida a partir dos seguintes suportes teóricos de análise: tipologia de modelos de avaliação (regulação e democrático) tem como base em dois eixos que se cruzam, cada um comportando dois polos. O esquema da Figura 2, a seguir, ilustra, de forma simplificada, o modelo de avaliação, aqui mencionadas.

Figura 2 - Tipologia dos modelos de avaliação



Fonte: Contera apud Peixoto (2004a, p. 177)

Conforme anunciando as duas tipologias de modelos de avaliação na educação superior são alimentadas em dois eixos que se cruzam, cada um comportando dois polos. Vou descrever cada uma delas a seguir:

POLO DA REGULAÇÃO EXTERNA DA AVALIAÇÃO

Nesse polo, a avaliação é conduzida por órgãos externos, como agências de regulação e governo. Esses órgãos estabelecem critérios, indicadores e procedimentos de avaliação, geralmente com base em padrões padrão. O objetivo principal é garantir a qualidade e o cumprimento das instituições de ensino superior em relação a esses critérios.

A avaliação é orientada para a prestação de contas e a regulação do sistema educacional.

POLO DA REGULAÇÃO INTERNA DA AVALIAÇÃO

Nesse polo, a avaliação é realizada pelas próprias instituições de ensino superior. As instituições estabelecem seus próprios critérios, indicadores e procedimentos de avaliação, adaptados às suas necessidades e contextos específicos. A ênfase está na melhoria contínua da qualidade da educação oferecida e no desenvolvimento institucional, sendo a avaliação usada como uma ferramenta de autorregulação e autodesenvolvimento.

MODELO DE AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA – POLO DA PARTICIPAÇÃO RESTRITA

Neste polo, a participação na avaliação é limitada a um grupo seleto de especialistas, incluindo avaliadores externos e outros profissionais qualificados na área de avaliação. A tomada de decisões e a definição dos critérios de avaliação são realizadas por esse grupo. A ênfase está na perícia técnica e na objetividade da avaliação.

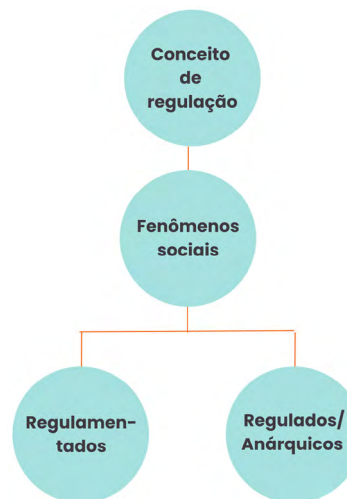
MODELO DE AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA – POLO DA PARTICIPAÇÃO AMPLIADA

Nesse polo, a avaliação envolve a participação ativa de diferentes partes interessadas, como docentes, discentes, funcionários, empregadores e comunidade. Esses grupos participam ativamente na definição dos critérios de avaliação, na coleta e análise de dados, e na interpretação dos resultados. A avaliação é concebida como um processo participativo e inclusivo, visando abranger diferentes perspectivas e atender à diversidade de interesses e necessidades.

Essas tipologias de modelos de avaliação refletem diferentes abordagens e valores na educação superior. Essas tipologias de modelos de avaliação refletem diferentes abordagens e valores na educação superior. O modelo de regulação, por exemplo, enfatiza a prestação de contas e a conformidade com padrões estabelecidos, enquanto o modelo democrático prioriza a participação ativa e a valorização da diversidade de perspectivas. É fundamental considerar essas abordagens ao planejar e implementar processos de avaliação na educação superior, buscando harmonizar os diferentes modelos de acordo com as necessidades e características de cada contexto específico.

Dialogando com os modelos de regulação da avaliação apresentados acima, poderíamos nos perguntar: um modelo se contrapõe ao outro? De acordo com Delvaux (2004), todo ou quase todo fenômeno social é regulado, e o conceito de regulação se baseia em duas especificidades articuladas: por um lado, dá um lugar importante aos atores; por outro, demonstra interesse na desconstrução das estruturas ou na desregulamentação das ações. Em outras palavras, esses fenômenos socialmente regulados podem ser distinguidos como regulamentados ou anárquicos.

Figura 3 - Conceito de regulação por meio da avaliação



Fonte – Conceito de Contera apud Peixoto (2004a, p.177).

Nos fenômenos regulamentados, conforme analisados por Contera (2002), identifica-se uma autonomia restrita dos sujeitos envolvidos. Esta característica alinha-se ao conceito do primeiro polo, bem como aos primeiros e terceiros sistemas de regulação descritos por Contera, aspectos estes que podem ser visualizados na Figura 2.

Nos fenômenos regulamentados e anárquicos, observa-se um alto grau de autonomia dos sujeitos, o que se alinha com o modelo democrático de avaliação, caracterizado pela autorregulação. Nesse sentido, pela lógica apontada por Delvaux (2004) e Contera (2002), o modelo democrático de avaliação deve ser entendido como fenômeno regulado que se

[...] orienta pela defesa da autonomia, pela capacidade de autogoverno das instituições de educação superior, ancorado na responsabilidade social das instituições quanto à prestação de conta à sociedade para analisar a eficiência social, a pertinência, a equidade e a qualidade dos serviços que oferecem. (CONTERA, apud PEIXOTO, 2004a, p. 178).

Portanto, a organização do sistema não é determinada exclusivamente pelas diretrizes da autoridade (fenômenos regulamentados), mas também pelas iniciativas dos atores dentro do sistema social em questão (fenômenos de autorregulação/modelo democrático).

REFORMA DO ENSINO E AS ALTERAÇÕES NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES: BREVE CONCEITUAÇÃO

A eventual relação entre legitimação do Estado e função das reformas educativas foi, há bastante tempo, posta em relevo por Stoer (2008) quando ele chamou a atenção para os seguintes fatos em relação a reforma do ensino a saber: a) poder agir como *pivot* nos debates sobre o desenvolvimento/modernização do país; b) significar uma mobilização para estimular as reivindicações e interesses de certos grupos sociais; ou, ainda, c) poder atuar como legitimador de uma tentativa de reestruturação da forma do Estado.

Na literatura internacional sobre reforma educativa, a avaliação surge como tema central. Questões comuns são postas em cena: mudança na concepção de educação, suas finalidades e, conseqüentemente, alterações e/ou consolidação no uso e nos processos de avaliação, como *accountability*. Segundo Afonso (2000), parece não haver um consenso sobre o que seja uma reforma educativa. Frequentemente, esse conceito se confunde com outros aparentemente próximos.

Nesse sentido, a reforma educativa pode ser entendida como:

[...] uma variedade de iniciativas que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção orientação e creditação (cf. Weiler, 1989), tipificando uma reforma global em que objetivos importantes devem ser

atingidos simultaneamente e de modo coerente. Para outros, numa acepção pragmática, as reformas são apenas projetos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais (cf. Soltis, 1990) (AFONSO, 2000, p. 55).

O termo reforma também é usado para se referir a mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar. Já o termo inovação, para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino – “[...] a reforma englobaria mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo verificar-se reformas sem inovação e sobretudo, inovações sem reforma” (ENGUITA, 1990¹⁴ *apud* AFONSO, 2000, p. 56).

Segundo Bock e Arthur (1991)¹⁵, citados por Afonso (2000, p. 56) os termos reforma e inovação podem ser usados indistintamente e “referir-se-á à iniciação, modificação, implementação e/ou não implementação de políticas estabelecidas para mudar o produto social da educação, balizadas por prioridades ideológicas, econômicas e políticas”.

Alguns estudos têm sugerido que as reformas não estão necessariamente orientadas para a resolução de problemas do campo educacional, embora essa possa ser a razão apresentada. Elas podem ter a ver, muito mais, com as crises econômicas, ao nível nacional ou global, e/ou com crises de legitimação do Estado.

Há dentro do Estado capitalista, em geral e da educação em particular, uma luta permanente, entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo (CARNOY, LEVIN, 1985).

14 ENGUITA, M. F. (1990). *La escuela a Exame*. Madrid: Eudema, 1990.

15 BOCK, John C. & ARTHUR, George F.K. (1991). Politics of educational reform: the experience of a foreign technical assistance project. *Educational Policy*. v.5, n.3, pp. 312-28.

Diante do exposto, as reformas nas políticas educacionais e avaliativas requer que se leve em conta o contexto global, superando, dessa forma, certas restrições inerentes às abordagens convencionais que limitam a análise das reformas às fronteiras nacionais. A seguir, apresentamos uma análise buscando traços comuns na evolução da avaliação educacional em dois países centrais (Estados Unidos da América e Inglaterra) e dois países semiperiféricos (Espanha e Portugal).

REFORMA DO ENSINO NA ESPANHA E PORTUGAL

O sistema político ditatorial estabelecido na Espanha entre 1939 e 1976 foi moldado segundo ideais fascistas e liderado por Francisco Paulino Hermenegildo Teódulo Franco y Bahamonde, mais conhecido como Francisco Franco. Para se manter no poder, o governo promoveu a religião católica e o nacionalismo castelhano, suprimindo os direitos das outras culturas, como os bascos e catalães (SANTOMÉ, 1998). Ademais, as liberdades individuais, os direitos civis e a liberdade de cátedra foram limitados e violados devido à intensa repressão aos opositores do sistema, que frequentemente eram eliminados fisicamente. Nesse contexto, o sistema educacional coersivo foi normatizado pela *Ley General de Educación* de 1970.

Durante o processo de democratização do país, várias dezenas de escolas realizaram um período experimental entre os anos de 1987 a 1989 e rediscutiram seus propósitos por meio de diversos debates. Após dois anos de reflexões, foram elaboradas propostas definitivas, apresentadas sob a forma de um “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989). Em relação às principais inovações e medidas de alterações no processo de ensino-aprendizagem, destacam-se:

- ampliação da escolaridade básica em condições de obrigatoriedade e gratuidade até os dezesseis anos;
- O incremento da qualidade do ensino;
- a renovação dos conteúdos curriculares e da formação profissional;
- a melhoria da formação inicial e contínua de professores.

Na educação básica, a enturmação dos estudantes foi dividida em três ciclos de idade de formação. Atribuiu-se às equipes docentes um papel relevante na programação do ensino, na coordenação dos recursos didáticos e na definição dos critérios de avaliação.

Em relação à avaliação, mantêm-se algumas diretrizes oriundas da reforma de 1970, destacando-se alguns requisitos fundamentais, tais como:

1. a avaliação deveria ser coerente com os objetivos e finalidades dos distintos níveis e ciclos, bem como do sistema educativo como um todo;
2. abranger tanto o sistema quanto os alunos;
3. realizar-se de forma contínua, e não de modo circunstancial;
4. acolher a pluralidade de valores entre os diversos agentes da comunidade educativa;
5. desempenhar funções de regulação passiva ou de seleção dos alunos;
6. fornecer informações contínuas, objetivas e suficientes.

Em Portugal, alterações significativas na legislação educacional foram realizadas também a partir de 1986, após a promulgação da Constituição democrática de 1976. Apesar disso, no teor da lei,

mantêm-se continuidades entrecruzadas às rupturas (LIMA, 2018). Destaca-se como rupturas a ênfase na justificação de uma escola tendencialmente menos seletiva, ainda que baseada numa meritocracia suave e pouco explícita. Ademais, foi remodelado o processo avaliativo no sentido de estimular uma promoção escolar contínua voltada para o sucesso escolar sem reprovações ou retenções ao longo da escolaridade obrigatória (AFONSO, 2000).

Mollis (2003) mencionado por Trindade (2004) destaca que as reformas educativas são necessárias para superar a “síndrome tradicional” e combater a resistência ao novo. Ele argumenta que, durante o processo de redemocratização, essas reformas se tornam um desafio, evidenciando necessidades emergentes, como a participação na reestruturação da educação, o planejamento de currículos integrados e interdisciplinares, e a preocupação em educar para a sensibilidade à pluralidade.

Por outro lado, sob uma perspectiva neoliberal e considerando outros aspectos, podemos afirmar que as reformas e/ou contra-reformas na Europa e nas Américas foram impulsionadas por diferentes demandas de eficiência nas escolas. Essa eficiência seria avaliada por meio de sistemas estatais de avaliação, e as motivações subjacentes podem ser resumidas da seguinte forma:

1. Na visão de Garcia Gualdilha (2003) as reformas ocorreram no sentido de estabelecer relações mais estreitas com o setor produtivo;
2. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as avaliações sistêmicas visam promover a competitividade entre as unidades escolares, faculdades e universidades;
3. As pressões financeiras do Fundo Monetário Internacional (FMI), com o objetivo de reduzir os gastos públicos com educação e privatizar o ensino secundário e superior, são justificadas pelo discurso de garantia de equidade (CARNOY, 1986).

A Revista Educação e Políticas em Debate publicou, em 2004, uma entrevista com Almerindo Janela Afonso, da Universidade do Minho em Portugal, realizada por Leonice Matilde Richter e Maria Vieira Silva. O autor, reconhecido por sua pesquisa em políticas educacionais e reforma da educação pública, oferece análises críticas sobre as políticas de avaliação externa, contextualizando-as historicamente. Durante o período abordado na entrevista, foram identificados elementos significativos relacionados ao processo de mercantilização da educação, que agora estão firmemente estabelecidos. Dois trechos da entrevista se destacam pela relevância:

O primeiro excerto aborda

[...] as especificidades avaliativas na educação em Portugal, a avaliação externa padronizada, a subordinação desta à reme-tocratização da escola pública e os impactos na organização do trabalho escolar e no trabalho docente, além de questões relativas às Políticas Educacionais, avaliação e *accountability* (AFONSO, 2014, p. 286).

O autor completa com o seguinte ponto:

[...] na atual conjuntura, já vivendo a segunda década dos anos 2000, estamos perante uma radicalização neoconservadora e neoliberal sem precedentes, com uma desvalorização e neo-taylorização aceleradas da profissão docente, agora sujeita a constrangimentos enormes. Surgem todos os dias novas medidas que estão fazendo recuar Portugal quarenta anos, isto é, estamos voltando à fase anterior à conquista dos direitos sociais democráticos” (idem, p. 289).

Em um debate que converge com as reflexões de Afonso (2018), Dalben (2023) aborda a atual conjuntura e oferece ideias valiosas sobre as produções acadêmicas das décadas de 1990 e 2000. Ela sustenta que tais produções mantêm sua relevância, uma vez que a antecipada “virada” não se materializou. Pelo contrário, as forças neoliberais, impulsionadas pela revolução digital, saíram vitoriosas. Contudo, a experiência da pandemia nos levou a reconsiderar o papel dessas tecnologias,

não apenas como ferramentas educacionais, mas também como facilitadoras do diálogo entre diferentes perspectivas ideológicas e políticas. Dalben finaliza argumentando que a retomada dos princípios pedagógicos é não apenas relevante, mas também necessária e prudente.

Concordamos com Dalben e acrescentamos que há um descompasso entre a produção acadêmica e sua implementação prática no cenário educacional. Ambrósio, Dalben e Gomes (2023) corroboram essa visão ao examinar pesquisas focadas no município de Belo Horizonte (MG). Elas constatam que docentes não apenas experimentaram práticas pedagógicas inovadoras localmente, mas também impulsionaram mudanças significativas com impacto nacional e até internacional. No contexto da educação básica, destacamos três iniciativas: a 'Escola Plural' em Belo Horizonte, a 'Escola Cidadã' em Porto Alegre e a 'Escola Candanga' no Distrito Federal.

É importante notar que essas iniciativas enfrentaram resistência durante sua implantação, um fenômeno que denominamos nesta obra como "o reverso da avaliação".

Santos (2004), analisando a questão, argumenta que o único modo de se contrapor a globalização neoliberal é por meio de uma globalização contra-hegemônica/alternativa. Para este autor a resistência deveria envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização do trabalho escolar etc. que apontassem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. Isso significa lutar contra a crise, saindo da defensiva, e redefinir o papel da universidade, garantindo o desenvolvimento da pesquisa e extensão. É necessário reconquistar a legitimidade por meio de ações-chave, como pesquisa-ação, ecologia dos saberes, parcerias com a escola pública e a indústria, além de fortalecer a responsabilidade social da universidade.

A partir dessa conceituação, pode-se perceber a complexa trama que envolve as políticas educativas e avaliativas, num contexto das reformas e de suas múltiplas nuances e entendimentos. Toda essa arena de debates – polos de diferentes perspectivas sociológicas, filosóficas, conceituais e procedimentais etc. –, só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando, assim, algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação.



3ª

Parte

**O PANOPTISMO DAS POLÍTICAS
AVALIATIVAS NEOLIBERAIS
NA EDUCAÇÃO**

Como observado, em um cenário marcado por mudanças paradoxais, a avaliação tem servido como um instrumento para a concretização e afirmação das políticas neoliberais. Estas tomam cor, forma e movimento no interior das escolas e universidades, desafiando os docentes e estudantes em seus papéis e instigando-os a se posicionarem socialmente diante do novo acordo político em expansão. As proposições e ações das políticas avaliativas neoliberais e neoconservadoras tiveram lugar, ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, em contextos sociais e políticos determinados. Barroso (2005, p. 741)¹⁶ complementa o assunto dizendo que

[...] a partir dos anos 1980, por meio do *thatcherismo* e do *reaganismo*, ocorre um crescimento das chamadas políticas neoliberais. Essas políticas são caracterizadas pela redução do papel do Estado e pela criação de mercados, ou quase-mercados, em setores tradicionalmente públicos, como saúde, educação e transportes.

A avaliação na perspectiva acima apontada e outras lógicas específicas do setor privado, que se efetivaram em países como os Estados Unidos e a Inglaterra dentre outros, têm sido viabilizados pela utilização política e administrativa de certas agências promovendo o chamado quase-mercado e colaborando estrategicamente na transformação dos valores próprios do domínio público.

Nos Estados Unidos da América o início das reformas em 1993 ganha relevância com a divulgação dos baixos níveis de sucesso dos alunos americanos em testes internacionais relativos a matérias escolares consideradas fundamentais. A avaliação passa a ser caracterizada por uma ênfase em testes standardizados de rendimento, sendo usados muito mais como instrumentos de disciplinação do que de diagnóstico. Neste país, o governo federal tem adotado uma estratégia de transferir a responsabilidade do setor educacional para empresas privadas, resultando em uma participação mínima do Estado nos gastos relacionados à educação.

16 Veja tal discussão também em Ball (2004) e Afonso (2000).

Num balanço crítico destas reformas, Henry Giroux procura mostrar, no entanto, que o que está em causa no período que compreende a administração de Ronald Reagan e George Bush é, essencialmente, um grave recuo na democracia, que se acentua com a valorização de uma visão elitista da educação, baseada na celebração de uma uniformidade cultural, na privatização das escolas públicas e no apoio à reorganização dos currículos em função dos interesses do mercado de trabalho (AFONSO, 2000, p. 72).

Esta participação mínima do governo federal nas despesas do setor de educação remetendo para os Estados os encargos correspondentes acaba por acarretar a descentralização e transferência de poderes de decisão e responsabilidade para o nível local.

[...] Neste contexto político, duas medidas são particularmente dignas de referência: a adoção de um currículo nacional para todos os alunos em idade escolar obrigatória (dos 5 aos 16 anos) e a implementação de um novo sistema de exames nacionais. Como destacam R. Dale e J. Ozga (1993), as reformas educacionais da década de 1980 marcam um retorno às políticas de diferenciação e estratificação, que foram temporariamente atenuadas pelas políticas de igualdade de oportunidades predominantes na década de 1960. No entanto, essas tendências parecem ser menos pronunciadas em países semiperiféricos como Espanha e Portugal (AFONSO, 2000, p. 80).

O que vai se delineando neste conjunto é uma educação na perspectiva neoliberal - educação como produto, uma mercadoria a mais disponível no mercado, que se concretiza por meio de mecanismos de sua *liberalização*, sendo essa uma realidade das políticas educacionais em desenvolvimento na Inglaterra, na Grécia, na Alemanha e em Portugal (BALL, 2004, AFONSO, 2000, SOBRINHO, 2004). Para os referidos autores, essa nova cultura que crescentemente se vê desvelada em diferentes pontos da escala geográfica mundial vai inserindo hábitos da produção privada, na prática educacional colocando em questão as novas formas e combinações de financiamento.

Os valores do mercado privado são celebrados em quase todos os Estados do ocidente, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos — espírito empresarial, competição e excelência —, e inibindo e deslegitimando outros — justiça social, equidade, tolerância (BALL, 2004, p. 1.005).

Para que os valores de mercado (competição, lucro, *performance*, seleção/exclusão *dentre* outros) sejam consolidados, a avaliação, por meio dos diferentes tipos de exames implementados em nível nacional, passa a ser estratégia para fortalecer e implementar o projeto de privatização da educação. Nesse sentido, como nos aponta o autor, o que está em jogo não é o desejo de melhorar a qualidade da educação e nem as condições de trabalho do professor e, sim, controlar as despesas as públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada (CERNY¹⁷ *op. cit.* Ball, 2004, p.1108-1111).

A combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público explica o porquê de os governos da nova direita¹⁸ terem aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas e, simultaneamente, terem promovido a criação de mecanismos como a publicização dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo. Essas pressões, vindas da introdução de currículos e exames nacionais, trouxeram consigo diversas manifestações.

No que diz respeito à Inglaterra, as mudanças na educação não deixam dúvidas de que a avaliação foi também uma das preocupações centrais da agenda política dos Conservadores (cf. Hargreaves, 1989a). Isto veio a acontecer, de forma mais nítida, em meados da década de oitenta, com o culminar de uma reforma educativa (*Education Reform Act 1988*), e já na vigência do terceiro mandato de Margaret Thatcher (AFONSO, 2000, p. 70).

17 CERNY, P. *The changing architecture of politics: structure, agency and the State*. London: Sage, 1990.

18 Reportamo-nos ao contexto das políticas da Europa e Estados Unidos.

Ademais, tal processo é seguido por instrumentos avaliativos externos de regulação da educação. Diferentes das formas tradicionais e exclusivamente assumidas pelo Estado, promovem a privatização e a mercantilização do setor público, destacando que, estamos diante de novo acordo político global complexo e totalizador.

Villas Boas (2004) apresenta os resultados de uma investigação conduzida por A. Pollard *et al.*¹⁹, realizada entre os anos de 1989 e 1997, por meio do projeto denominado *Primary Assessment Curriculum and Experience (PACE)*. Tal iniciativa tinha como objetivo acompanhar uma parte do primeiro grupo de alunos a vivenciar o currículo nacional desde o início de sua escolarização até o término da escola primária. Os resultados desvelaram a rejeição, por parte dos professores, dos procedimentos de currículo e avaliação propostos.

Expressaram sua dificuldade em conciliar a participação dos alunos na tomada de certas decisões, o que era feito anteriormente, e as exigências do Currículo Nacional. Eles se sentiam forçados a prescrever cada vez mais as atividades e a restringir o espaço de autonomia da criança (VILLAS BOAS, 2004, p. 12).

Contaram que a pressão quanto ao uso do tempo produzira modificações em seu relacionamento com os alunos. Perdera-se o sentido de diversão que o trabalho sempre proporcionara, porque o Currículo Nacional exigia a conquista de determinados objetivos (VILLAS BOAS, 2004, p. 12).

A pesquisa mencionada anteriormente ilustra como o trabalho docente, nesse contexto, passa a ser moldado por novas nuances. Essa formatação ocorre em resposta às pressões por desempenho oriundas do monitoramento estatal e do alinhamento aos objetivos de mercado. Nesta perspectiva, a educação é vista como um serviço e um produto — aqueles que alcançam as maiores medidas de desempenho escolar são mais recompensados financeiramente. Como mostra Ball (2004, p. 1.118):

19 POLLARD, A *et al.* *Changing English primary schools? The impact of the education reform act at Key stage one*. Londres: Cassel, 1994.

O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo *panoptismo* da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do *marketing* e da concorrência). Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa. Isso envolve uma reelaboração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, a qual Willmott (1993)²⁰ chama de “governança da alma dos funcionários.

Essa ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos) se traduz na conseqüente desvalorização da avaliação dos processos educativos, transformando também as finalidades educacionais. Com os dados apresentados por Ball (2004) e Villas Boas (2004) vamos percebendo que o estabelecimento de um currículo e testes em nível nacional são condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e *mercadorização* da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita.²¹

O que temos, então, é a promoção dos princípios do livre-mercado que passa a ser uma boa justificação para realizar testes de avaliação nacionais em determinadas etapas da carreira escolar dos alunos, proporcionando, desse modo, importantes dados e informações aos pais sobre as características desejáveis ou indesejáveis de cada escola.

A busca por resultados elevados induz uma obsessão pelo desempenho nas escolas, um fenômeno que, segundo esta perspectiva,

20 WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the de-differentiation of economy and culture. *Journal of Organizational Change and Management*, v.5, n.1, 58-68, 1992.

21 “O currículo Nacional e o Programa Nacional de Avaliação foram criados pelo Ato da Reforma nacional, em 1988, pelo governo conservador da Inglaterra, que tinha, naquele ano, Margareth Thatcher como primeira-ministra.” (VILLAS BOAS, 2004, p.11).

deveria ser incentivado. Comentando o assunto, Boyles²² citado por (Ball, 2004, p. 1116), diz que: [...] “o ensino e aprendizagem são reduzidos a processos de produção e fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.”

Nesse sentido, a política educativa deve tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (em níveis de ensino diferenciados) – com a filosofia de mercado educacional, pautada na diversificação da oferta e na disputa entre escolas. Um fator fundamental nessa complexa trama é determinar qual modalidade avaliativa é mais adequada para atingir esses objetivos de forma simultânea.

Para tanto, os resultados mensuráveis devem ser tornados públicos, para que se consiga estabelecer uma base de responsabilização credível, facilitando a promoção da competição entre setores e serviços. Ambas as dimensões são essenciais para as novas orientações políticas e administrativas. Nessa perspectiva, a avaliação assume, de forma congruente, o suporte de processos de responsabilização e de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação), como mostrou Vilas Boas (2004).

Designada aqui como *avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados*, essa modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra, o já designado “paradoxo do Estado neoliberal”: por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro, deve partilhar esse escrutínio com os pais vistos agora como clientes ou consumidores (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de quase-mercado em

22 BOYLES, D. *American education and corporations: the free market goes to school*. New York: Falmer Press, 2000.

que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado (AFONSO, 2000, p.122).

Como nos mostra o Afonso (2000) o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, começou a ser traduzido pela expressão *Estado avaliador*²³. Temos, então, o que o autor chama de quase-mercado e menos Estado – um modelo híbrido, como descrito pelo autor, situado em algum ponto intermediário entre dois outros modelos básicos. Granheim e Lundgren²⁴, citado por Afonso (1999, p.157), explica que os dois modelos acontecem na prática da seguinte forma:

[...] de um lado, o Estado tem a responsabilidade de estabelecer um sistema educativo comum para todos os cidadãos, baseado no princípio da igualdade de oportunidades e no qual a avaliação é uma componente importante para garantir a eficácia do sistema e verificar se os objetivos fixados se cumprem. [...]. De outro, prevalece o direito individual de escolha sobre o direito do Estado e espera-se que a eficácia da educação seja garantida pela procura. Nesse caso, a avaliação é importante para desenvolver a produtividade, a eficácia e para comercializar a educação.

Barroso (2005, p. 742) argumenta que

[...] a tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transforma a ideia de “serviço público” em “serviços para clientes”, onde o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes sub-mercados onde os “consumidores” de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produ-

23 A esse respeito, veja Barroso (2005).

24 GRANHEIM, Merit K.; LUNDGREN, Ulf P. “Steering by goals and evaluation in the norwegian educational system: A report from the EMIL project”. *Journal of Curriculum Studies* v. 23, n.6, p. 481-505, 1991.

tos de natureza e qualidade desiguais. Para estimular a criação destes mercados, o financiamento da educação (mesmo se à custa do erário público) é dirigido às famílias pelo sistema de “*vouchers*”, ou equivalente, e procede-se à privatização parcial ou total da propriedade ou da gestão das escolas[...].

A literatura acadêmica de Afonso e Barroso destaca o impacto da mercantilização na educação. De acordo com estes autores, essa perspectiva pode perpetuar desigualdades e ameaçar a integridade da educação como um bem público.

Este modelo, emergente em contextos ideológicos neoconservadores e neoliberais, coloca escolas e universidades em uma competição frequentemente baseada em métricas simplistas ou enganosas. Esta dinâmica competitiva é prejudicial à melhoria da qualidade educacional e tende a intensificar disparidades sociais, especialmente em instituições de regiões economicamente desfavorecidas que se esforçam para atender a critérios competitivos.

Além disso, tal abordagem avaliativa ameaça a independência pedagógica de educadores e instituições, submetendo-os a padrões externos que podem não corresponder à complexidade da educação. A fixação em ‘eficácia’ e ‘produtividade’ frequentemente ofusca os objetivos da educação, como o desenvolvimento integral do ser humano, a promoção da cidadania e o fomento a uma sociedade mais igualitária.

Dessa forma, o trabalho de Afonso e Barroso atua como um sinal de alerta contra a implementação irrefletida de avaliações e práticas mercadológicas no setor educacional. Eles nos convocam a reconsiderar como essas táticas se harmonizam — ou falham em fazê-lo — com metas mais amplas de equidade social, inclusão e bem-estar coletivo.

Por fim, a análise desses autores ressalta a urgência em reavaliar e reformular o papel do Estado no apoio a uma educação que não seja apenas um recurso público, mas que também evite ser reduzida a uma mera mercadoria.

ESTADO AVALIADOR: OS REFLEXOS DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO

Com o objetivo de reduzir despesas, alinhar-se com as forças mercadológicas, e gerar conhecimentos tanto úteis quanto lucrativos como meios de subsistência na acirrada sociedade global, o ensino superior passou por uma massificação. O número de matrículas disparou entre os anos de 1990 e 2005 (PINTO, 2004). Essa expansão ocorreu em um contexto de restrições orçamentárias crescentes, exigindo das instituições um aumento na produtividade (SANTOS, 2004; TRINDADE, 2004; LEHER, 2004). Segundo Sobrinho (2005), as condições estabelecidas pelo Banco Mundial para o financiamento da educação superior incluíram:

1. incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas;
2. levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência pela venda de serviços e cobrança de taxas de alunos; e,
3. vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos.

Nesse contexto, para Peixoto (2004a), a Universidade passou a ser concebida como empresa em busca de competitividade (França), o capitalismo acadêmico que acarretou mudanças na cultura acadêmica das universidades públicas (Argentina e Canadá), a diversificação de fontes orçamentárias (Austrália e Portugal), a mercadorização do conhecimento (Argentina, Canadá e Austrália) e a presença do capital estrangeiro na educação superior (México).

Harvey (2005) utiliza uma linguagem metafórica para descrever o processo de avaliação externa praticado no Reino Unido. Ele o define como um “jogo administrativo”, no qual tanto os(as) atores(as) envolvidos(as) quanto os(as) avaliadores(as) mantêm a aparência de que tudo está funcionando adequadamente, apesar de estarem cientes das falhas existentes. Dessa forma, tal método de avaliação, por se basear em um “fingimento”, não contribui efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, nem para o desenvolvimento das universidades do referido país.

As avaliações de qualidade frequentemente envolvem estratégias para apresentar o programa ou instituição avaliada da melhor forma possível. A teatralidade é um elemento particularmente criticado nas visitas de pares: tanto revisores quanto sujeitos da revisão desempenham os papéis esperados, contribuindo para uma apresentação encenada. O processo se concentra em conformidade, oferecendo pouca oportunidade para um diálogo verdadeiramente construtivo que promova melhorias reais. O tempo investido pelos revisores em uma instituição, buscando ultrapassar a superficialidade das autoavaliações e identificar imprecisões e falhas ocultas, seria mais produtivo em discussões francas e abertas focadas no aprimoramento da experiência do aluno. (HARVEY, 2005, p. 272, tradução nossa).

Conforme aponta o pesquisador, a qualidade supostamente revelada pelos dados de acreditação acadêmica não reflete adequadamente os aprendizados reais produzidos pela instituição. Essa perspectiva é corroborada por Sobrinho (2018, p. 2), ao afirmar que:

Esses modelos de avaliação da educação superior não estão isentos de procedimentos falhos. Seus resultados geram alguns equívocos graves de interpretação e de uso. Como também ocorre em outras áreas, os indicadores, números e *rankings* concernentes a titulação de profissionais, aos rendimentos estudantis, aos números de publicações e citações, à quantidade de patentes, ao fator de impacto, às condições de infraestrutura física e a outros elementos quantificáveis frequentemente assumem os significados da própria qualidade. A qualidade é definida por uma nota e por um lugar num determinado

ranking. Esses dados objetivos são tidos como neutros e isentos de idiossincrasias. À sociedade em geral e à administração central são tidos como um retrato verdadeiro e inquestionável das instituições e do sistema. Esse modo de ver a educação superior é coerente com o discurso da racionalidade empresarial e suas expressões mais características, como conhecimento útil, empregabilidade, produtividade, lucratividade, sucesso individual, eficiência e eficácia gerencial, planejamento estratégico, inovação, empreendedorismo, competências e habilidades profissionais e outros conceitos em moda.

Tal cenário gerou, no momento de sua implementação, diversas preocupações e contestações, uma vez que estávamos ingressando em uma nova fase de desenvolvimento e remeritocratização das instituições escolares. Nesse contexto em expansão, ações regulatórias e normativas foram sendo progressivamente instituídas. Os exames nacionais se transformaram em instrumentos avaliativos cruciais para a política educacional, ganhando relevância e estrutura a partir dos anos 1990. Atualmente, essas medidas encontram pouca resistência e estão cada vez mais consolidadas.

Se em décadas passadas esse modelo de avaliação tinha recebido muitas contestações, atualmente ele vigora sem muitas resistências. A economia capitalista global, em razão dos intensos intercâmbios comerciais e de mobilidade de empregos e empregados, requer um certo padrão mundial de formação, compatibilização de carreiras profissionais e, então, a consolidação de um conceito geral de qualidade da educação superior. Não levam em conta, portanto, as realidades concretas, os contextos específicos, as comunidades acadêmicas e científicas, o lugar social dos sujeitos, os projetos nacionais. As questões essenciais nem sequer são postas ou, na melhor hipótese, não são discutidas e refletidas nos meios educacionais (SOBRINHO, 2018, p. 2).

Neste contexto, a reformulação contínua a que as universidades públicas estão submetidas destaca a complexidade e a abrangência das transformações que essas instituições enfrentam. Essas mudanças,

em sintonia com as demandas mercadológicas, convertem-nas em organizações empresariais e competitivas.

De acordo com Dias, Horiguela e Marchelli (2006), diversos estudos corroboram que diferentes nações têm implementado, ao longo das últimas décadas, métodos próprios de avaliação externa em seus sistemas de ensino superior. Esses métodos são influenciados por várias matrizes teóricas e têm exemplos relevantes em vários países, como Hong Kong (Mok, Ka-ho, 2005), Japão (Nguyen, Yoshinari & Shigeji, 2005), Malásia (Alfan & Othman, 2005), Índia (Stella, 2004), Chile (Lemaitre, 2004) e Hungria (Rozsnyai, 2004; Strydom & Strydom, 2004). Os pesquisadores salientam que há significativas diferenças e particularidades na adoção de sistemas de acreditação, que são alinhadas ao contexto sociocultural e político-específico de cada país.

Mok, Ka-ho (2005) conduziu um estudo abrangente para analisar as estratégias empregadas pelas universidades de Hong Kong na implementação de reformas específicas, visando à competitividade internacional. O pesquisador também examinou diversas ações que foram introduzidas nesses estabelecimentos educacionais para assegurar a qualidade do ensino. Os resultados do estudo apontam para os seguintes aspectos:

1. O rápido desenvolvimento das economias avançadas no Leste Asiático e as medidas tomadas para mitigar o impacto crescente da globalização na administração do ensino superior.
2. O fornecimento de uma visão abrangente sobre como as universidades de Hong Kong têm respondido a crescentes pressões por garantia de qualidade.
3. O preenchimento de uma lacuna informativa a respeito de estratégias específicas para a promoção da competitividade internacional dessas universidades na referida cidade-estado do Leste Asiático.

Esses elementos evidenciam como as economias em rápido desenvolvimento no Leste Asiático têm abordado o impacto cada vez mais significativo da globalização na governança do ensino superior. Este fenômeno tem intensificado a aguda transformação das universidades, culminando, em alguns casos, em processos de privatização.

A restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia Universitária, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de *ranking* interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2005, p.5).

Diante do exposto, é possível afirmar que as reformas empreendidas em diversas regiões — como Europa, Índia, África e Japão — exerceram influência sobre transformações no ensino superior em determinados países das Américas, conforme ratificado nas pesquisa de Fernández Larramara (2007/2009). No segmento subsequente, voltaremos nossa atenção para as políticas educacionais em países semi-periféricos da Europa e da América Latina. O objetivo é elucidar, com base nos autores estudados, como o Estado avaliador começou a emergir a partir da década de 1990.

The background is a teal-colored collage of children's drawings. It includes a drawing of a smiling person with curly hair, a drawing of a chair, and several drawings of wheels. The drawings are done in various colors like brown, blue, and green.

4ª

Parte

POLÍTICA AVALIATIVA:
performatividade,
privatização,
mercadorização do ensino
versus trabalho docente

Objetivos específicos:

- Desenvolver uma discussão das políticas neoliberais da avaliação como modelo de prestação de contas e as influências na avaliação da aprendizagem.
- Desvelar os significados na interrelação da avaliação sistêmica com a avaliação de desempenho escolar, compreendendo a convergência e/ou divergência de seus propósitos, contribuição e/ou entraves no planejamento e no processo de ensino/aprendizagem.
- Desenvolver uma discussão sobre a performatividade, a privatização, mercadorização e a influência no trabalho docente e na avaliação.

A grande questão em jogo nesse debate e que está subjacente às reformas no ensino superior é a substituição (a disputa) do controle político democrático das instituições pelo controle do mercado como apontado por Afonso (2000).

Alguns estudos de caráter comparativo têm vindo a demonstrar que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas de avaliação. Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da frequência das ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção.

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA

No Brasil, os debates políticos acerca das reformas na educação encontraram ressonância na produção acadêmica sobre avaliação no ensino superior, especialmente entre os anos de 1968 e 1995, com um aumento significativo no volume de publicações sobre o tema no período de 1996 a 2000 (PEIXOTO, 2004).

Leite (2002), após realizar um estudo de caso que engloba diversas nações latino-americanas – Chile, Argentina, Brasil e Uruguai –, delinea as particularidades de cada país. No caso dos três primeiros, ela destaca as consequências das pressões mercadológicas no contexto das reformas educacionais. Sobressai o redesenho das universidades em um molde capitalista e as alterações nas relações entre estado e instituições de ensino superior. Estas mudanças estão ancoradas em uma cultura propedêutica voltada para a produção de indicadores de qualidade almejados pelas agências reguladoras. Nesse sentido, o discurso que permeia o programa de reformas educacionais na maioria dos países latino-americanos está pautado na modernização e no controle de despesas estatais, ambos visando à melhoria da qualidade do ensino.

O discurso das reformas em geral se inicia pela associação da grande imprensa com o Estado, patrocinando para a opinião pública uma visão das universidades públicas marcada pela improdutividade, pelo custo excessivo e pela baixa qualidade da formação oferecida (LEITE, 2002, p.31).

Leite (2002), ao analisar as reformas no ensino superior em três países, reforça as percepções de diversos autores previamente citados sobre a mercantilização e privatização da educação superior. Ela destaca que o crescimento do sistema educacional, apoiado substancialmente pelo setor privado, está vinculado às reformas no âmbito do ajuste estatal.

Essas reformas são caracterizadas pela subordinação da educação aos interesses econômicos e frequentemente são precedidas

por estudos de instituições financeiras internacionais. Ademais, as políticas estatais para a educação tendem a alinhar-se com as recomendações desses órgãos.

O financiamento público para a educação superior é comumente tratado como uma despesa, ao invés de ser reconhecido como um investimento. Paralelamente, observa-se um aumento no controle estatal sobre o sistema de educação superior, principalmente por meio de mecanismos de avaliação.

No Chile, Lemaitre Andries (2004) analisa o desenvolvimento de mecanismos externos para a garantia de qualidade, que surgiram como resposta aos desafios da evolução do ensino superior naquele período. Inicialmente, estabeleceu-se o licenciamento compulsório para novas instituições de ensino superior, bem como programas voluntários de credenciamento institucional. Até 1989, não havia um esquema formal de garantia de qualidade. Contudo, esses mecanismos, embora estruturados para ter uma duração limitada, foram adotados pela maioria das instituições de ensino superior e receberam apoio contínuo das partes interessadas, muito além do período inicialmente planejado.

No contraponto, o Uruguai destaca-se por ter produzido um formato alternativo de avaliação institucional como possibilidade contra-hegemônica e como instrumento de responsabilidade democrática (LEITE, 2002).

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao focarmos especificamente no contexto brasileiro, percebemos que a avaliação tem ganhado um papel cada vez mais importante nas políticas de educação superior. Este aumento de relevância é diretamente proporcional ao crescimento dos custos associados ao ensino

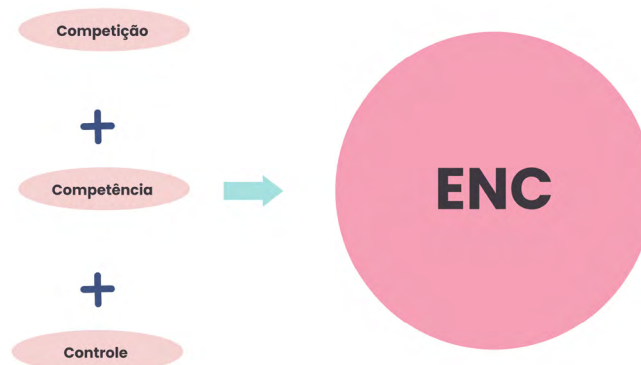
superior, tanto em termos absolutos quanto relativos. Esta elevação de custos torna imperativo para o Estado possuir informações confiáveis e realizar uma prestação de contas eficaz, abarcando a qualidade e o escopo dos serviços oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em áreas fundamentais como ensino, pesquisa e extensão.

Gomes (2003) examina determinados aspectos da política de avaliação para a educação superior, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante a gestão do Ministro Paulo Renato de Sousa, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O estudo foca especificamente no Exame Nacional de Cursos (ENC) e discute suas rupturas e contrastes em relação ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O PAIUB foi formulado e implementado durante a gestão do Governo Itamar Franco (1992 - 1994) e seus objetivos foram: “[...] rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (BRASIL, 1994, p. 13). Segundo Gomes (2003), a ausência de informações que levassem a um diagnóstico do sistema de ensino superior brasileiro, e não especificamente de uma instituição ou departamento, foi a principal crítica dirigida ao PAIUB pelas lideranças do MEC.

O contexto de formulação do ENC não foi marcado por preocupações em torno de participação, representatividade e legitimidade política, como foi o do PAIUB. A principal preocupação ao implantar um instrumento de gerenciamento político era que o mesmo fosse capaz de permitir ao MEC o exercício da regulação e acompanhamento do ensino de graduação que passa a ser referido como a prioridade central da política oficial para o ensino superior. O objetivo do Exame Nacional de Cursos (ENC) estava expressamente delineado na Lei n. 9.191, art. 3, inciso 1: “aferrir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”. Este foco normativo visava avaliar a eficácia das instituições de ensino superior em proporcionar uma formação qualitativa aos seus estudantes.

Figura 4 – Exame Nacional de Cursos



Fonte: Gomes (2003).

Nessa perspectiva, a avaliação está relacionada à competência, competição e controle, aspectos esses ilustrados na Figura 1. Estudantes e instituições de ensino tinham que provar competência para desempenhar suas funções específicas na sociedade. No caso dos estudantes, como futuros profissionais habilitados e treinados e, no caso das instituições, deveriam se mostrar competentes para oferecer um serviço de qualidade.

Para Gomes (2003), o ENC representou uma ruptura com o processo ascendente de consulta e parceria que tinha permeado o contexto de tomada de decisões na administração anterior, representando uma recentralização dos mecanismos e processos decisórios.

Os efeitos dessa política também vão ser percebidos na vivência cotidiana do trabalho docente universitário por meio da

diferenciação salarial dos acadêmicos das instituições pública; intensificação da contratação temporária (professor substituto; as aposentadorias (que levam o docente preparado para a universidade privada); institui-se a GED –Gratificação de Estímulo a Docência, espécie de sistema “merit pay” para docentes do sistema público federal [...] (LEITE, 2002, p.34).

Pode-se questionar se essas experiências demonstram que as universidades estão se orientando conforme as demandas do mercado ou se é o mercado que está influenciando as instituições de ensino superior, remodelando suas funções em novas direções (LEITE, 2002; SGUISSARDI, 2005; PEIXOTO, 2004).

Para Oliveira (2005), essas novas formas de regulação educacional, vivenciadas no Brasil, na Argentina e no Chile, naquele momento, trouxeram conseqüências ao processo no trabalho docente.

[...] identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 753).

Além do que aponta a autora, os professores expressaram insatisfação com a influência de decisões privadas em contextos de gestão pública. Sendo regulamentados em várias frentes – tanto internas quanto externas – eles sentiram-se desvalorizados e forçados a aderir a projetos dos quais não participaram na fase de formulação. Barroso (2005) ressalta que as pressões internas não se limitam à lógica burocrática, mas refletem uma atuação específica do Estado nesse domínio, diferenciando-se das estratégias de momentos históricos e contextos anteriores. Esta situação evidencia as peculiaridades contemporâneas da avaliação no ensino superior.

Sguissardi e Silva Júnior (2005) expõem elementos históricos, conceituais e de princípios ao examinarem o Anteprojeto de Lei, de 06 de dezembro de 2004, que estabeleceu normas gerais para a educação superior, que regulou o Sistema Federal da Educação Superior, naquele momento. Destacaram quatro marcos legais que, em sua perspectiva, estabeleceram um precedente para um movimento dual de alternância entre valorização do setor público e do setor privado. São eles: a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Portaria MEC nº 2.051 de 9 de julho de 2004, que instrumentalizou o SINAES²⁵; a Lei nº 10.973 de 2 de dezembro de 2004, relativa à inovação tecnológica; a Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que versa sobre as parcerias público-privadas; e a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, conhecida como PROUNI. Estas legislações coletivamente sinalizam uma reconfiguração da relação entre os setores público e privado na esfera educacional superior.

Para os autores, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil têm enfrentado crescentes pressões mercadológicas, o que tem reacendido o debate sobre a relação entre os setores público e privado na educação. Esta dinâmica alterna entre conceber o ensino superior como um bem público e como um bem econômico. Ao analisar as referidas legislações de educação superior, questionam: “estamos diante do fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?” [...] (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2005, p.5). Para eles, as ações privatizantes têm sido implementadas a *olhos nus*, desencadeando o atual retrato da universidade que desvelam.

A restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado, implica tanto na negação da autonomia universitária - evidenciada pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários, quanto pelo drástico corte no financiamento das instituições federais de ensino superior - quanto na adoção de um sistema de avaliação da educação superior focado em contabilidade e definição de *rankings* interinstitucionais, ao gosto da mídia e ao mercado. (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2005, p. 5).

25 O SINAES propõe um trinômio de regulação, avaliação e supervisão, aplicável tanto à comunidade interna quanto à externa das Instituições de Ensino Superior (IES). O sistema lista oito princípios e critérios essenciais para o monitoramento das IES, fundamentados em marcos regulatórios estabelecidos. Segundo a legislação, a função do SINAES é gerar dados, indicadores e informações que permitam avaliar a qualidade da Educação Superior no Brasil. Esta abordagem está em consonância com as diretrizes da Constituição Federal de 1988 e com os objetivos estipulados no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Para esses autores, tal contexto foi sendo construído desde o golpe militar de 64²⁶ e que, a partir de dados econômicos, políticos e sociais naquele momento, postos em cena pelas novas políticas implementadas no Brasil, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi de desenvolvendo até os dias atuais com uma crescente mercantilização da democracia liberal indo de encontro aos pilares centrais da ideologia liberal clássica.

Mais de duas décadas se passaram desde o início das primeiras reformas implementadas no ensino superior brasileiro, e a política de responsabilização, ou “accountability”, já se encontra consolidada no país, como afirmado pelo autor citado anteriormente. Essa tendência está alinhada com as observações de Afonso (2018) sobre a reforma em Portugal e de Harvey (2004) acerca da reforma no Reino Unido. Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil estão submetidas a processos de avaliação externa, adotando diversas estratégias com o objetivo de alcançar ou manter o Índice Geral de Cursos 5 (IGC-5).

Diante da pressão por apresentar resultados, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e dos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação de diversas universidades e faculdades chegam ao ponto de participar de cursos preparatórios. O objetivo é aprender “estratégias eficazes” para se adequar aos critérios de avaliações externas, incluindo indicadores de qualidade da educação superior, conceitos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Índice de Desenvolvimento Docente (IDD), Conceito Preliminar de Cursos (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC), relatório de desempenho do curso, relatório de desempenho da IES, questionário do estudante e plano de ação estratégica. Conforme observa Sobrinho (2018, p. 1),

26 Leia Sguissardi e Silva Júnior (2005, p.26).

[...] cada vez mais as concepções e práticas de avaliação vão se deslocando do domínio dos educadores para as instâncias administrativas governamentais. Estas, por sua vez, são moldadas por agentes internacionais a serviço de poderosas instituições multilaterais.

Para ilustrar o assunto em discussão, apresentamos imagens de propagandas retiradas de sites públicos na internet, correspondentes às Figuras 5 a 12.

Figuras – 5



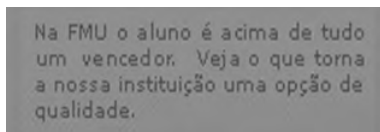
Figura – 6



Figuras – 7



Figura – 8



Figuras – 9



Figura – 10



Figura – 11

Aqui você encontra tradição
e qualidade de ensino

Figura – 12



As imagens em questão são reveladoras da competitividade do mercado educacional disponível à venda. É o retrato da submissão da graduação e da pós-graduação à cartilha da economia, redesenhando-a e produzindo novos contornos.

Os anúncios elaboram o que chamam de *um novo conceito de conhecimento* e transformam as instituições de ensino superior anunciadas, conforme *slogan* das propagandas, nas mais desejadas para os que pretendem se aperfeiçoar em educação.

As imagens querem *vender* a ideia de que conquistar um diploma nessas instituições seria sinônimo de sucesso e garantias seguras de inserção no mercado de trabalho, vencendo o *desafio de alcançar um mundo melhor*. A frase, mostrada na Figura 11, é proveniente de um outdoor localizado próximo à entrada de uma universidade em Belo Horizonte, anunciando a construção de um parque tecnológico. Temos, desta forma um *aparato* de imagens que é apresentado para convencer o interlocutor de que é preciso saber experimentar um novo *estilo para se viver*: as expressões das pessoas, as roupas, o jeito de postar, os equipamentos apresentados alimentam o sonho para conquista do emprego.

O aumento na oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, descritas por Sguissardi e Silva Júnior (2005)

como espaços de liberdade, criatividade, imaginação e dinamismo, foi acompanhado da promessa de ensino de alta qualidade. Nessas instituições, afirma-se que se pode encontrar indivíduos de mérito, profissionais bem-sucedidos e, principalmente, pessoas que se destacam como vencedoras. Em diversos sites, observamos a presença de fotografias de artistas, repórteres e apresentadores de televisão, personalidades com status e poder na mídia. Essas imagens contribuem para propagar uma ilusão, fundamental para estimular o desejo de consumir o 'produto educacional' que está sendo ofertado.

O viés mercadológico da educação é explicitamente demonstrado tanto em plataformas online quanto em publicidades nas vias públicas de cidades grandes e médias no Brasil. Tais propagandas se baseiam na habilidade de instigar nos futuros clientes a percepção realista de oportunidades de inclusão profissional e remuneração adequada, com o objetivo final de transformar o jovem, seu cliente potencial, em um vencedor no campo profissional.

A paisagem pública urbana é agora um material midiático privado, criando desejos e tratando o cidadão como mero consumidor. A televisão pública só se consegue manter abrindo espaço para a propaganda e o patrocínio de forma equivalente ao setor privado. O universo corporativo não precisa mais se opor ao espaço e à sociedade, como acontecia com a arquitetura modernista; ele se apropriou do controle direto do espaço social circundante. Sociedade civil e política, e mesmo a vida privada, acabaram por ser internalizados no sistema corporativo, que tende a substituir a própria sociedade e suas formas de regulação. O desenvolvimento de uma extraordinária competência do "agir técnico" acabou correspondendo ao crescimento paralelo de nossa impotência em resolver politicamente os problemas coletivos da humanidade, tais como a desigualdade, a miséria e a degradação do meio ambiente (DUPAS, 2005, p 37).

Nesse cenário ambíguo de disputa entre o público e o privado, observa-se ora a privatização do público, ora a publicização do privado. A arena é, portanto, real e o cenário, em alguns momentos, degradante. Indo ao encontro dessa ideia, Lombardi *et al.* (2005) apontam que o

caráter público ou privado da educação nacional – permeia toda a história brasileira. Essa questão tem provocado debates políticos ricos que perpassam pela educação estatal, gratuita e laica, de um lado, e os defensores de uma alternativa particular, privada ou confessional, de outro.

Nas discussões, contraposições e resistências, ocorrem trocas que podem levar a consensos, os quais nem sempre atendem às necessidades e garantias para a preservação de um bem público (ARAÚJO, 2005). Nesse contexto, as parcerias público-privadas estão sob intensa análise crítica e exigem avaliações rigorosas, especialmente no que se refere ao seu caráter pragmático e eficientista, aspectos que estão sendo amplamente questionados.

Carvalho (2006), ao abordar este tema, alinha-se às questões centrais, enfatizando como a formulação da política pública, observada detalhadamente – desde a evolução do Projeto de Lei e da Medida Provisória até a Lei do PROUNI e o decreto que a regulamentou –, resultou em mudanças no texto legal. Estas mudanças incluem a flexibilização de requisitos e a redução da contrapartida exigida das instituições privadas. O resultado dessa dinâmica reflete um jogo político que visa acomodar interesses particulares, contando com a participação passiva do MEC.

Os atores privados foram atingidos pela ação estatal, tanto pelas regras de composição de bolsas como pela mesma isenção dos tributos federais. Esta situação gerou interesse diverso em participar do programa, uma vez que uma parte das IES já está isenta ou imune a alguns deles. Quanto à primeira questão, no caso das instituições lucrativas e sem fins lucrativos e não-beneficentes, as regras são bem mais flexíveis e a adesão é voluntária. A barganha dá-se na concessão de bolsas integrais ou na redução, de forma significativa, das bolsas integrais tendo como parâmetro para a concessão de bolsas parciais (50% e 25%) a receita bruta (CARVALHO, 2006, p.986).

O estudo de Carvalho (2006), em conjunto com outros autores mencionados nesta seção, evidencia um dilema crucial na interseção entre os setores público e privado da educação superior no Brasil. Os autores argumentam que a flexibilidade normativa, sancionada pelo MEC, tem o potencial de desvirtuar os objetivos fundamentais de políticas concebidas para o bem coletivo. Diante dessa realidade, emerge uma demanda ética e social para reavaliar e alinhar tais políticas aos princípios de justiça e equidade.

MODELO NEOLIBERAL *VERSUS* MODELO EMERGENTE DE EDUCAÇÃO

O levantamento bibliográfico disponibilizado neste livro desvela que política, educação e economia não são esferas sociais que caminhem desassociadas. Outrossim, para Ambrósio (2017) tais segmentos seguem um curso histórico de transformações constantes, num cenário polissêmico e assimétrico (entre a tradição e modernidade, entre burocratização e democratização), se entrecruzando e reconstruindo continuamente.

A política neoliberal, gradualmente enraizada em diferentes regiões do mundo, trouxe consigo práticas da produção privada para o âmbito educacional. Isso provocou uma reavaliação das formas de financiamento, fornecimento e regulação da educação, divergindo dos modelos tradicionalmente adotados pelo Estado. Consequentemente, a privatização e a mercantilização começaram a se infiltrar no setor público, marcando um novo acordo político global, complexo e abrangente (SANTOS, 2020).

Nas últimas cinco décadas, os efeitos dessa política na educação tornaram-se cada vez mais evidentes. Aspectos privatizantes, como a ênfase em desempenho e resultados, passaram a dominar o cenário educacional. Isso se reflete, por exemplo, na exigência de performance dos professores e das escolas, com avaliações externas do desempenho profissional e estudantil sendo utilizadas como instrumentos de controle em todos os níveis e modalidades de ensino.

The background is a collage of children's drawings on various pieces of paper, all overlaid with a semi-transparent teal color. The drawings include a smiling face with a crown, a chair, and several wheels. The text '5ª' is prominently displayed in white on the right side.

5ª

Parte

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
por uma ação política
emancipatória

Objetivo específico: Na quinta parte do livro, nosso objetivo é desenvolver e apresentar uma alternativa de avaliação educacional, a qual denominamos 'Verso da Avaliação'.

Esta abordagem está fundamentada em princípios democráticos e inclui ações autoavaliativas. A metodologia é caracterizada por ser participativa e interativa, engajando tanto docentes quanto discentes.

O propósito é maximizar a qualidade das experiências humanas e enriquecer o processo educativo, tornando-o mais diversificado e envolvente. Distinta do modelo 'Reverso da Avaliação', anteriormente descrito, a 'Verso da Avaliação' propõe uma perspectiva inovadora e democrática na avaliação educacional.

O cenário descrito nos tópicos anteriores contraria qualquer suposição de linearidade ou consenso. Ele se configura, na verdade, como um ambiente de tensões e contradições, particularmente evidentes em diferentes contextos territoriais. Esta complexidade, em nossa análise, serve como estímulo para debates construtivos em busca de alternativas às reformas no campo educacional.

Barroso (2005) advoga por novas configurações organizacionais e esquemas regulatórios que possam reconfigurar as instituições educacionais como espaços públicos de decisão coletiva. Neste quadro, o Estado mantém sua função essencial de assegurar que a escola permaneça um "espaço de justificação política" (DEROUET, 2003, *op. cit.* BARROSO, p. 747).

Esta perspectiva se harmoniza com a ideia de que a educação é um bem público. Nesse contexto, os direitos e necessidades sociais são definidos por escolhas coletivamente construídas, ancoradas em valores fundamentais como igualdade, equidade, justiça e cidadania.

Tal proposta encontra-se consolidada em práticas sociais e educacionais emergentes, estando inscrita nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas e universidades. Estas instituições buscam fomentar

uma nova pedagogia — decolonial, intercultural, plural, popular, filosófica, entre outras abordagens — voltada para a emancipação humana. Este enfoque é corroborado por diversas pesquisas, como as de Ivenicki (2018), Ivenicki & Ribeiro (2023), Santos (2000a, 2000b), Silva Júnior (2023) entre outros(as).

Em contraposição à abordagem de avaliação classificatória e meritocrática discutida nas partes 1 a 4 deste ensaio acadêmico, propomos uma alternativa fundamentada numa perspectiva reflexiva, centrada na autoavaliação. Não se trata de reforçar os rótulos que a avaliação tem acumulado ao longo dos anos, mas sim de defender uma abordagem ancorada em princípios democráticos. Esta proposta se foca em práticas autoavaliativas, desenvolvidas por meio da participação colaborativa entre docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, visando à otimização da qualidade das experiências humanas. Em um de seus estudos, intitulado 'A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência,' Santos (2000a) afirma que

o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que são próprias dos povos ou grupos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objetos de destruição" (SANTOS, 2000a, p. 20).

A cultura dos povos silenciados pelo domínio da ciência global, não foi capaz de promover o que o autor citado denomina *conhecimento prudente para uma vida decente* (conhecimento-emancipador). Destarte, como se pode fazer proliferar uma razão cínica, inconformada com injustiças sociais tais como a opressão, e permitir que sejam reinventados os caminhos para a emancipação social? (SANTOS, 2000b).

Na proposta desse autor, é necessário reconstruir espaços vivos de representação e estudo dos povos silenciados, que tiveram sua cul-

tura roubada. Como podemos permitir que a cultura desses povos seja universalmente presente e respeitada no sistema escolar? Como podemos romper com os silêncios e as ausências, que são produtos de uma racionalidade desumanizadora, e permitir que a diversidade cultural seja incorporada à prática pedagógica nas unidades escolares?

A experiência da razão indolente é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica da razão indolente é também uma denúncia do desperdício da experiência (SANTOS, 2000, p. 42).

Em outra obra, Santos (2000b) apresenta o princípio da comunidade como o mais bem situado para provocar o equilíbrio pretendido entre a regulação e a emancipação, rompendo com o *conhecimento-regulação* que transformou o outro em objeto para, de uma forma radicalmente nova, passar a *constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades*.

[...] O projeto da modernidade é caracterizado, em sua matriz por um equilíbrio entre a regulação e emancipação convertidos em dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna. O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke), e o princípio da comunidade (Rousseau) (SANTOS, 2000, p. 236).

Trata-se, portanto, de um *conhecimento-emancipação* que avança do colonialismo para a solidariedade, pela criação de relações entre sujeitos estabelecidas no seio de comunidades interpretativas. Segundo o autor mencionado, o conhecimento novo só adquire sua novidade se englobar simultaneamente novas dimensões de inteligibilidade, ética, política e estética. Parta alcançar isso, é necessário cultivar de forma criativa os elementos fundamentais do princípio da comunidade, como a solidariedade, a participação e o prazer.

Giddens (2002) aponta que a *emancipação* e *política-vida* andam juntas, conforme Figura 1. Segundo ele, a “[...]emancipação pressupõe uma transformação na política-vida e completa:

Existem fórmulas gerais que conectem a política emancipatória à política da vida? Marx propôs uma ao elaborar sua famosa formulação da “questão judaica”. Segundo Marx, aqueles que lutaram pela emancipação dos judeus da opressão e perseguição religiosa não estavam agindo por interesses estritamente setoriais. Ao libertar os judeus dessa opressão, estavam, de fato, libertando a humanidade como um todo. No raciocínio de Marx, trata-se de uma liberdade geral em relação às limitações impostas pela religião. No entanto, podemos generalizar ainda mais esse princípio: as lutas para emancipar grupos oprimidos podem contribuir para a libertação de outros, promovendo atitudes de tolerância mútua que, em última análise, beneficiarão a todos (GIDDENS, 2002, p. 211).

Para o autor, a discussão centrada no projeto reflexivo do *eu* tem importância para a compreensão dos mecanismos de autoidentidade que são constituídos pelas instituições da modernidade, influenciando também em sua constituição.

Figura 13 – Política-vida e Política emancipação



Fonte: Giddens (2002).

As questões da política-vida são um convite a uma remoralização da vida social por meio de uma sensibilidade (re-)novada para as questões que as instituições da modernidade sistematicamente dissolvem. Giddens auxilia-nos a refletir sobre a sociedade contemporânea

de forma intensa, abrindo espaço para considerar o *eu* a busca de *novas identidades* como pontos fundamentais.

Diante do exposto, os autores citados, Santos (2000a; 2000b) e Giddens (2002), cada um à sua maneira, nos incentivam a avaliar a avaliação, elegendo-a como uma ação provocativa por meio de uma política voltada para a vida e para a emancipação. Nesse contexto, a avaliação é apontada como estimuladora de valores específicos, como equidade, justiça e cidadania. Ademais, ela pode ser uma aliada na consecução dessas finalidades.

Figura 14 - O acesso à educação superior no Brasil como um bem público



Fonte: Figura elaborada pela autora, inspirada em Santos (2000a; 2000b).

O desafio está posto para os(as) docentes e formuladores de políticas educacionais universitárias: criar um sistema de ensino superior como um bem público, conforme destacado na Figura 14 e no excerto a seguir:

Este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objetivo central res-

ponder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista. Se a resposta a esta última tem de ser hoje privilegiada, é apenas porque ela inviabiliza qualquer possibilidade de democratização e, muito menos, de democratização radical (SANTOS, 2008, p. 51).

Assim como o autor mencionado anteriormente, tanto Freire (1996) quanto Giroux (1997) fornecem contribuições fundamentais para refletir sobre o conceito de emancipação nas interações entre educação e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A análise de Peixoto (2005, p. 182) merece destaque nesse contexto.

A reconfiguração da educação superior como bem público exige vontade política para a proposição e execução de políticas públicas complementares, movimentos sociais atuantes e sintonizados com essa perspectiva, e a articulação da educação superior com as necessidades da sociedade, para o desenvolvimento de ações de relevância social.

Com base neste quadro teórico, argumentamos que é possível — e desejável — situar a ação reflexiva dentro de um projeto de educação emancipatória. Consideramos essa ação como um pilar crucial na relação entre o Estado e a comunidade, conforme discutido por Santos (2000b).

Defendemos uma visão radical do potencial educacional da avaliação formativa no contexto universitário como um mecanismo emancipatório. Tal avaliação pode desvendar novas possibilidades, remodelar estruturas existentes e envolver novos atores e fronteiras na realização efetiva de direitos sociais e culturais, atualmente em sério risco.

Concordamos que qualquer tentativa de reforma deve estabelecer a educação como um bem público, refletindo os objetivos coletivos de uma sociedade específica. Esses direitos e necessidades sociais devem ser definidos por meio de decisões construídas de forma pública e participativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 20, n. 69, p. 139-64, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. DOI: 10.14393/REPOD-v2n2a2013-24777. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticass/articled/view/24777>>. Acesso em: 21 maio 2023.

ALFAN, Ervina; OTHMAN, Md Nor. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. **Quality Assurance in Education, Bradford**, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). **Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023a. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. **Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

AMBRÓSIO, Márcia. Integração transformadora: entrelaçando ensino, pesquisa e extensão no projeto. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). **Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. **Modernidade/Avaliação: regulação, reflexão e mudança**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017. Coletânea Avaliação da aprendizagem- Caderno 5.

AMBRÓSIO, Márcia; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Suzana dos Santos. Escolas inovadoras: revisando as experiências pedagógicas. *In*: NEVES, Inajara de Salles Viana; AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2023 (Coleção Práticas Pedagógicas).

ANDRADE, Carlos Drummond de. - POESIAS. Livraria José Olympio Editora. Rio de Janeiro, 1942.

ARAÚJO, José Carlos. O público e o privado na história da educação brasileira. Da ambivalência ao intercâmbio. *In*: LOMBARTI, José Claudinei *et al.* **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções educativas. Campinas: Autores Associados; Histerbr; Unisal, 2005.

AZZI, Sandra. Avaliação escolar. Desafio da Educação. *In*: SALGADO, M.U.C.; MIRANDA, G.V. (Org.). **Veredas - Formação Superior de Professores** - Módulo 6. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-26, set./dez. 2004.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press, 1918. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>>.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

CALDEIRA, Tereza Pires **do Rio**. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.

CANIELO, Márcio. O ethos sanjoanense: tradição e mudança em uma "cidade pequena". **Maná**, v. 9, n. 1, pág. 31-6, abr. 2003.

CARNOY, Martins. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1986.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Helena Almeida. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/textos>>. Acesso em: 10 de outubro de 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. O(a) professor(a) universitário(a) na transição dos paradigmas. Araraquara: **Junqueira & Marin**, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. [Transcrição de uma fala de **WhatsApp**]. 2023 (no prelo).

DEVAUX, Bernard. **Regulação: um conceito de utilização geral é regulável**. Communication aux journées d'études. RAPPE, Paris, mars, 2004.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **Educação e democracia: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a. (Atualidades Pedagógicas).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. (Pensadores).

DIAS, Carmen Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educ. Pesqui.**, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.

DUPAS, Gilberto. As tensões contemporâneas entre público e privado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 33-42, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100003>. Acesso em nov. 2022.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e diferenciadora. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. A. (Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Coord.). **Universidad, Sociedad e Innovación: una perspectiva internacional**. Buenos Aires: Proyecto RILEUS, EDUNTREF, 2009.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación**. Buenos Aires: EDUNTREF IESALC/UNESCO, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GIDDENS, Anthony. **Risco, confiança e reflexividade**. *In*: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Modernização Reflexiva. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIDDENS, Anthony. A vida em sociedade pós-tradicional. *In*: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. *In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164

GOMES, Alfredo M. Exame Nacional de Curso e política de regulação estatal do ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 149-149, 2003.

HARVEY, Lee. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana; RIBEIRO, William de Goes. Decolonialidade e currículo escolar: diálogos e articulações. *In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, número especial, p. 867-91, out. 2004.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 7, n. 2, 2002.

Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1186>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

LEMAITRE, Maria José. Development of external quality assurance schemes: an answer to the challenges of higher education evolution. *Quality in Higher Education, London/New York*, v. 10, n. 2, p. 89-99, jul. 2004.

LIMA, Licínio C. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, p. 75-91, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>. Acesso em: 3 de novembro de 2022.

LOMBARTI, José Claudinei (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções educativas*. Campinas: Autores Associados; Histerbr; Unisal, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Estudio de la reforma del sistema educativo español y la posibilidad de una nueva configuración*. (1989). Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/913/19/0>. Acesso em 2 de novembro de 2022.

MOK, Ka Ho. The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 13, n. 4, p. 277-304, 2005.

NGUYEN, Duc Ninh; YOSHINARI, Youji; SHIGEJI, Matsubara. University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-75, out. 2005.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCIBO, Deise; FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004a.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 180-182, jan./abr. 2004b.

PINTO, José Marcelino R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p.120-5, jan-abr., 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778.; [tradução Antônio de Pádua. Danesi]. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROZSNYAI, C. A decade of accreditation in Hungary: lessons learned and future directions. **Quality in Higher Education**, London/New York, v. 10, n. 2, p. 129-138, jul. 2004.

SÁDER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida Filho. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 2000b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Afrontamento, 2000b.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior no Brasil: o debate em torno do Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 183-185, jan./abr. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 27, n. 29, p. 5-27, maio-ago. 2005.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. As questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 83-102.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996.

SPÓSITO, Marília. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão da escola pública em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

STELLA, Antônio. External quality assurance in Indian Higher Education: developments of a decade. **Quality in Higher Education**, London/New York, v. 10, n. 2, p. 115-127, jul. 2004.

STOER, Stephen R. O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, p. 149-173, 2008.

STRYDOM, Andries H.; STRYDOM, J. François. Establishing Quality Assurance in the South African Context. **Quality in Higher Education**, London/New York, v. 10, n. 2, p. 101-113, jul. 2004.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>. Acesso 20 de abril de 2017.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRINDADE, Héglio. A república em tempos de reforma universitária: desafio do Governo Lula. **Educação & Sociedade**, Campinas: **CEDES**, v. 25, n. 88, edição especial, p. 819-844, out. 2004.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

SOBRE A AUTORA



Márcia Ambrósio

É Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de possuir um Pós-Doutorado pela Universidade de Barcelona. Atualmente, exerce o cargo de Professora Associada no DEETE/UFOP e é também a Coordenadora e Presidente do Colegiado do Curso de Práticas Pedagógicas. Seus estudos e pesquisas são reconhecidos e contam com o apoio do CNPq e da FAPEMIG, resultando em diversas publicações de livros, artigos e cadernos didáticos.

Dentre suas obras mais destacadas estão: “O Uso do Portfólio no Ensino Superior” (2013) e “Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes” (2015), ambos publicados pela Editora Vozes. Junto com Eduardo Mognon Ferreira, é autora de duas obras: “O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo” e “Cadernos Didáticos: o uso dos jogos no processo educativo”, ambas publicadas pela Editora CRV em 2020. Em parceria com Hércules Toledo Corrêa, organizou o livro “Mediação Tecnológica e formação docente”, lançado pela Editora CVR em 2017. Com Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho Nicácio, publicou o livro “O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física” em 2021, pela Editora Pimenta Cultural. É coordenadora da Coletânea de Práticas Pedagógicas pela Editora Pimenta Cultural (2023). Nessa coleção, ela é autora de três volumes e contribuiu com vários capítulos. Além disso, possui autoria em 4 capítulos de livros que abordam suas pesquisas sobre formação de professores, relação pedagógica e avaliação nas modalidades presencial e a distância. É escritora e organizadora de diversos livros didáticos em várias temáticas, incluindo formação docente e avaliação da aprendizagem, modernidade/avaliação da aprendizagem, as infâncias como construção social, jogos e brincadeiras, educação do corpo e do movimento, escritos para o Curso de Pedagogia/EAD/DEETE/UFOP e o Curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD). Coordena o Programa de Extensão que coordena, intitulado “Pedagogia Diferenciada” – 2022 a 2027 (PROEX/UFOP).

E-mail: marcia.ambrosio@ufop.edu.br

CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>

SAIBA MAIS...

Playlists das ações extensionistas de formação

Apresentamos as evidências dos saberes, dos conhecimentos ensinados e adquiridos pelos(as) participantes inscritos(as) nas WebProsas aprendentes do Projetos de extensão em diversos formatos – intermodais e hipertextuais – que são disponibilizados em ciberregistros - alinhavando e arrematando os encontros, formando uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, possibilitando abrir novos debates, estimulando diversos movimentos educativos com vistas à formação inicial e formação continuada de professores(as) na modalidade virtual.

WebProsas Aprendentes “Portfólio/E-Portfólio/ Webfólio de aprendizagem”



https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBlq3ls4EHpQXc5_m_rrRzHx

Playlist do Webinário “Didática, multiculturalismo e saberes”



<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVFmElgSO5egCAECwfF7Vd>

Referências dos Episódios dos Podcast

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pedagogia Diferenciada** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 43 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>. Acesso em: 03 mar. 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 237 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marciaambrosior>. Acesso em: 3 mar. 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Projeto Corpo Brincante** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 19 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJC1v-jruRz2jvfhA>. Acesso em: 3 mar. 2023.

Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop

E-portfólio do Corpo Brincante - www.e-corpobrincante.ufop.br

AMBRÓSIO, Márcia. Guiafólio do Webinário de pesquisa em educação. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação (Org.)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. *Coletânea Práticas Pedagógicas*.

SOBRE AS OBRAS DA COLETÂNEA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA DEETE/CEAD/UFOP

Os temas abordados nessas obras são extremamente relevantes para a promoção de uma educação inclusiva e multicultural. Desde tendências em pesquisa educacional até práticas pedagógicas inovadoras, a coletânea busca incentivar o aprimoramento profissional dos(as) educadores(as), bem como proporcionar uma reflexão crítica e abrangente sobre a educação em suas diversas dimensões.

1. Acesse o site da Editora Pimenta Cultural: (<https://www.pimentacultural.com/>).
2. Uma vez no site, utilize a ferramenta de busca para localizar a obra desejada. Você pode fazer isso inserindo o título do livro na barra de busca, geralmente localizada no topo da página.
3. Ao encontrar o título desejado, clique sobre ele para obter o acesso ao E-book.

Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento.

Márcia Ambrósio e Viviane Pimenta (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/escrevidasdocentes>



Nesta obra, as memórias polifônicas dos(as) docentes, intituladas de **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**, são constituídas e marcadas nas “rochas” do conhecimento – um instrumento didáticoinvestigativo e reflexivo transdisciplinar e relevante para desenvolvimento profissional do ofício de mestre(a) e aperfeiçoamento de nossa condição humana. Desvelamos contextos socioculturais, crenças, rituais, lutas diárias e descobertas que permeiam o cotidiano dos(as) professores(as).

Projeto PolíticoPedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/projetopoliticopedagogico>



Esta obra apresenta o Projeto PolíticoPedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do DEETE/CEAD/UFOP. É registrado o seguinte: objetivos, concepção pedagógica, organização curricular, módulos disciplinares, seminários de pesquisa, oficinas, processo de avaliação e orientação dos TCCs. Também, equipe polidocente, atividades interdisciplinares e complementares de formação e, além disso, ações de extensão.

Tendências da Pesquisa em Educação

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/tendenciaspesquisa>



Esta obra traz ricas reflexões acerca da pesquisa qualitativa em educação, ao expressar as atitudes do(a) pesquisador(a), a pesquisa e o ensino em paradigmas e temas multiculturalmente orientados, tais como cor, gênero, sexualidades e masculinidades e outros. Apresenta, ainda, o debate do saberfazer científico dos(as) docentes, os instrumentos de pesquisa qualitativa, e os usos da fotografia, das narrativas e das TDICs como produtores de conhecimento no ensino e na pesquisa. Inauguramos, quanto à forma e conteúdo, uma tecitura pluritextual e hipertextual – alinhada à cibercultura de nosso(a) interlocutor(a) e às múltiplas conexões.

História e Historiografia da Educação no Brasil: novos temas, novos conceitos, novas fontes

Janete Flor De Maio e Fabricio Vinhas (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/historiahistoriografia>



Esta coletânea apresenta um conjunto de primorosos trabalhos sobre a História e historiografia da educação em Minas Gerais, apresentando diversos enfoques, temáticas de trabalho, múltiplos referenciais teóricos. Esperase que estes textos possam inspirar muitos outros trabalhos acadêmicos. Além disso, consolidar essa área como espaço de produção intelectual relevante, a fim de pensar a formação de professores da Educação Básica atualmente, no Brasil. Tal fato traduz um campo bastante importante para pensar sobre a evolução dos nossos desafios.

Letramento Literário: concepções e práticas

Hércules Toledo Correa (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/letramento-literario>



Neste livro o(a) leitor(a) encontra reflexões sobre o que chamamos de letramento literário, sobre formação de leitores e ensino de literatura e sobre livros para crianças. Propomos também algumas atividades práticas a partir de nossas reflexões. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.

Oficina de Letramento Acadêmico

Hércules Tolêdo Corrêa

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/oficinaletramento>



Nesta obra o(a) leitor(a), vai encontrar um conjunto de exemplos e de exercícios para aprimorar habilidades de leitura e escrita dos principais gêneros acadêmicos: fichamento, resumo, resenha e artigo. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.

As Infâncias: sentidos e significados sóciohistóricos

Márcia Ambrósio e Mayara Capella Silva de Brito

Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/as_infancias



Este livro discuti a temática da Infância como uma construção social e histórica. Articulando estudos sociológicos sobre a infância com diferentes representações em obras de artes, tecemos nossas análises. Dialogamos com o(a) leitor(a) sobre as diferentes concepções de infância, como a concebemos hoje e como estas interpretações interferem na prática docente e no planejamento do processo educativo. Sugerimos no fim da obra atividades de aprendizagens e filmes que tratam a temática.

E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/E-corpomovimento>



Esta obra trata de temas sobre os corpos – na sociedade globalizada, na escola (de disciplinados a transgressores criativos), suas representações nas culturas escolares e nas pesquisas. Também revela um E-corpo (suas relações com tecnologias e audiovisualidades). Ademais, traz, uma narrativa docente reflexiva acerca das experiências vividas na formação inicial e do Programa de extensão Pedagogia Diferenciada, em ambiente virtual. Logo, anuncia relevantes interfaces webdidáticas e evidências de aprendizagens registradas no processo educativo.

Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia: sentidos e significados produzidos

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/jogosbrincadeiras>



Esta obra aborda a importância da experiência lúdica no processo educativo, explorando perspectivas diversas, tais como a relação entre o lúdico e as Tecnologias Assistivas (TA), para promover a inclusão, a relevância dos jogos e brincadeiras como ferramentas de reeducação das relações étnicoraciais, e, também, as evidências do potencial dos jogos de tabuleiro, RPG e TDICs no ensino de História e demais áreas do conhecimento. Além disso, apresenta um Padlet com uma variedade de brincadeiras de rua. Por fim, organiza um Guiafólio brincante com as sínteses e QR codes das Webprosas realizadas com professor(es) convidados(as), com vistas à formação inicial e continuada de professor(es) na modalidade virtual.

Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora

Inajara de Salles Viana Neves e Márcia Ambrósio (Orgs.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/> e digite no nome da obra

O livro Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora, foi organizado em um contexto de experiências diversas e singulares, os (as) autores (as), os (as) convidamos a ler as experiências educacionais desta obra, com especial destaque ao aspecto relacionado à inovação. Conforme mencionado anteriormente, há um elemento convergente em todos os capítulos, ou seja, de uma maneira simples, verificamos práticas inovadoras, que, intencionalmente, se apresentam com potencial ênfase na transformação do fazer educativo, sempre pensando em uma realidade do ensino para a aprendizagem.

Reverso e verso da avaliação no ensino superior: e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?

Márcia Ambrósio

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/> e digite no nome da obra

Esta obra analisa o “Reverso” da avaliação a partir das influências das políticas neoliberais no ensino e na avaliação na educação superior, evidenciando a mercantilização do ensino e a privatização de sua oferta como causas da precarização do trabalho docente e da desigualdade de acesso enfrentadas pelos estudantes. No “Verso”, propõe uma abordagem educacional alternativa, embasada em princípios democráticos e reflexivos, que promove a pluralidade cultural, étnica, política e científica. Oferece um debate crítico visando maximizar a qualidade das experiências educativas e contribuir para uma educação superior mais inclusiva.

Obras em edição:

- Narrativas de pesquisa narrativas e visualidades como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino (Márcia Ambrósio)
- Inquietudes e quietudes na pesquisa em educação - Márcia Ambrósio e Viviane Pimenta (Orgs)
- Prática de Leitura e Produção de Textos - Gláucia Maria dos Santos Jorge
- Avaliação e o uso do portfólio na educação básica - Márcia Ambrósio
- Avaliação, Portfólio/webfólio e Metacognição - Márcia Ambrósio
- Trabalhos de Conclusão do Curso e práticas pedagógicas - Autores/as reunidos(as)

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 16, 18, 20, 40, 41, 42, 53, 66, 75, 103, 104
avaliação 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 75, 77, 83, 103

C

conhecimento 30, 34, 35, 36, 37, 69, 71, 84, 91, 92
cultura 19, 24, 35, 37, 42, 62, 63, 65, 69, 91, 92

D

democrático 17, 19, 47, 51, 75
desenvolvimento 15, 19, 20, 42, 49, 52, 62, 75, 85, 95
direitos 39, 54
docente 20, 35, 74, 75, 79, 80, 103

E

educação 15, 18, 22, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 80, 81, 84, 86, 87, 94, 95, 103, 105
educacional 15, 19, 41, 42, 45, 46, 49, 53, 54, 62, 66, 80
ensino 15, 17, 19, 20, 22, 35, 38, 40, 42, 48, 49, 52, 53, 54, 66, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 89, 103
ensino superior 19, 20, 48, 49, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 84, 89

F

formação 20, 58, 67, 71, 76, 103, 104

I

influência 18, 43, 75

L

literatura 52

M

modernidade 16, 19, 22, 25, 26, 29, 30, 35, 36, 37, 87, 92, 93, 103

N

neoliberal 20, 58, 62, 66, 87

P

políticas 15, 19, 28, 39, 40, 45, 53, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 75, 82, 95
político 39, 61, 64, 75, 78
processo 20, 29, 35, 39, 40, 42, 56, 64, 65, 75, 79, 80, 103
professores 16, 17, 42, 64, 80, 103, 104
público 28, 58, 61, 63, 64, 67, 68, 73, 79, 81, 86, 94, 95

R

reforma 19, 52, 53, 63
reformas 18, 19, 52, 53, 56, 59, 61, 62, 69, 75, 76, 77, 80

S

sistema 34, 38, 49, 54, 63, 67, 68, 71, 73, 75, 78, 79, 85, 92
social 15, 16, 24, 26, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 51, 53, 63, 71, 85, 93, 95, 103
sociedade 24, 29, 39, 40, 51, 71, 79, 85, 92, 93, 95

U

universidade 18, 22, 35, 36, 38, 58, 79, 81

www.pimentacultural.com

Reverso e Verso da Avaliação no Ensino Superior

e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias

