

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM PROCESSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Helenildes Maria de Albuquerque Batista

Mestranda em Educação–UFPI

Professora do CEFET-PI

e-mail: helenildes@yahoo.com.br

Carmesina Ribeiro Gurgel – UFPI

Carmesina@ufpi.br

Luciana de A. Soares

Especialista em Direito Processual Penal-UNIFOR

Pesquisadora em Direito Educacional

e-mail: inamorati@ig.com.br

Introdução

A avaliação educacional, no atual contexto brasileiro, afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos, pois não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, no âmbito institucional da escola, mas concentra-se em um nível maior segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade. Desde 1990, o Governo Federal vem desenvolvendo uma política de avaliação envolvendo a Educação Básica e Superior não apenas no âmbito da União, mas também na esfera dos Estados que, mesmo dentro de suas limitações, procuram avaliar seu sistema de ensino, abrangendo muitas vezes a totalidade do seu alunado.

Assim, antes de apresentarmos a nossa percepção sobre alguns teóricos da avaliação que influenciaram o campo educacional, parece-nos importante considerar questões ligadas à avaliação. Para isso iniciaremos uma discussão em busca de responder a algumas questões que são, sem dúvida, de relevância para toda a sociedade: por que esse acervo de atividades avaliativas e tantas pessoas envolvidas como avaliadores ou avaliados? Por que o atual interesse pela avaliação? Sempre houve, desde os primeiros tempos, alguma forma de avaliação?

Encontrar as respostas para essas questões é importante para compreender os desdobramentos, usos e significados atuais do processo avaliativo. O início do processo avaliatório data do ponto de vista formal dos idos 1.200 a.C com a instituição da prática do exame. Como atividade informal surgiu com o próprio homem, pois segundo Stake (apud Vianna 2000), o homem observa; o homem julga, isto é, avalia. A avaliação, entretanto, no seu *devenir* sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir-a-ser no campo das ciências apresentando-se como uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu foco não está limitado apenas ao aluno e seu rendimento, o desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o foco do processo educacional, constituindo o campo da microavaliação. Passou a ser instrumento de profissionais (administradores, engenheiros, técnicos, entre outros.), instituições e sistemas empresariais nos seus diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área mais ampla, que constitui o campo da macroavaliação.

É evidente que para essa modificação bastante ampla houve a influência de um conjunto de fatores, em que se destacam, inicialmente, a tomada de consciência dos educadores face à complexidade do seu campo de atuação e à necessidade de definir e avaliar a prioridade de alguns problemas no mundo moderno cuja transformação técnico-científico passou por um processo de desenvolvimento que provocou o rápido envelhecimento dos currículos e programas, considerados obsoletos, não atendendo a formação de profissionais com perfil adequado a nova realidade. Isto se refletiu, naturalmente, no repensar e refazer das metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação com enfoque na construção do conhecimento.

Conforme a concepção adotada a avaliação poderá exercer um importante papel na crítica para a transformação da escola, do currículo e programas, tornando-se uma constante no processo educacional envolvendo não somente o desempenho do aluno, como também outros elementos (currículos e projetos pedagógicos, professores, estrutura física, entre outros), considerados importantes para expressão de um sistema educacional de qualidade.

Sabe-se que a escola como instituição social cumpre um papel relevante na apropriação e construção do saber. Nesse sentido, configura-se o saber como o acúmulo de conteúdo em detrimento da produção do conhecimento. Nesta perspectiva, a avaliação da

aprendizagem torna-se um fim em si mesma, transformando-se em um instrumento classificatório propiciando a exclusão conforme critérios estabelecidos.

A trajetória da avaliação, ao longo da história, mostra que a evolução de suas funções, aponta para uma concepção de que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, mas que é determinada por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere. Não pretendemos desenvolver um estudo histórico, mas discutir alguns momentos significativos na construção do campo da avaliação bem como apresentar a contribuição metodológica destes modelos para o processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Modelo de Avaliação por Objetivos

Os primórdios da avaliação são anteriores ao primeiro livro sobre medição educacional, lançado em 1903 por Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), mas a avaliação educacional com a abrangência que possui nos dias atuais somente se iniciou na década de 1940 graças à atuação de Ralph W. Tyler, que parte do princípio de que educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamentos, sendo que o currículo passa a ser constituído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos. Noutras palavras, a avaliação consiste em verificar em que grau estão ocorrendo as mudanças comportamentais, isto é, em que medida os objetivos educacionais vêm sendo alcançados (Gurgel, 1998). Assim a avaliação

“consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do -currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (Tyler, 1975:99).

Percebe-se, então, que o enfoque deste teórico enfatiza o aspecto funcional da avaliação realizada em função dos objetivos previstos, como exigiu a metodologia da época, pois nesse período, na maioria dos países ocidentais, o sistema escolar era apontado como responsável pela baixa qualidade de mão-de-obra, pela desigualdade de distribuição de renda e pelo despreparo das massas políticas. (Gurgel, op.cit).

Neste sentido, Saviani (1991) mostra serem os problemas atribuídos ao sistema escolar, decorrentes da industrialização crescente nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, proporcionando demanda de mão-de-obra para atender novos modelos de produção, determinados pelas multinacionais.

Foi neste contexto que Tyler (1975) apresentou seu modelo de avaliação com o enfoque comportamentalista que envolve paradigmas positivistas voltados para o tecnicismo. Segundo Vianna (op.cit) são estes os pontos básicos que integram o modelo:

- formulação e classificação dos objetivos, segundo o nível de generalização e especificidade;
- definição de cada objetivo em termos comportamentais;
- identificação de situações que demonstram os comportamentos pretendidos nos objetivos;
- seleção e experimentação da diversidade de métodos e de instrumentos para avaliar múltiplos comportamentos como por exemplo, questionários, fichas de registro de comportamento e outros, não devendo ficar a avaliação restrita apenas a exames escritos, como geralmente ocorre.

No Brasil a tecnologia educacional como alternativa de educação para as massas populares tem, portanto, sua gênese no desenvolvimento capitalista norte-americano e dominou toda a década de 1970, chegando mesmo a ser subsidiada por leis e pareceres.

O enfoque de avaliação de Tyler assume um caráter de controle do planejamento, de qualidade e propõe o estabelecimento de comparações entre desempenho e objetivos pré-determinados, visando, assim a obter evidências sobre as mudanças comportamentais.

A consequência pedagógica deste modelo é que a avaliação se resume simplesmente a uma verificação das mudanças ocorridas, previamente estabelecidas pelo currículo, que passa a ser construído com base na especificação desejável expressa em

objetivos, sem nenhuma vinculação ao processo sistemático de desenvolvimento. Nesta perspectiva torna-se autoritária, sem o reflexo necessário sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas e da própria qualidade de ensino.

Modelo Para Tomada de Decisão

O modelo de avaliação estruturado por Daniel Stufflebeam, em 1968/1971, é centrado no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomadas de decisões adequadas. Para Stufflebeam (apud Barreto 1995) “avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Dessa forma a função básica da avaliação é oferecer informações relevantes que possibilitem a melhoria da qualidade do programa educacional em termos de efetividade e de eficiência.

Ao conceber o modelo conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, insumo, processo e produto – o autor, em um caráter analítico e racional, coloca quatro tipos de decisões representadas pelas fases de planejamento, estruturação, implementação e reciclagem que correspondem especificamente a quatro tipos de avaliações: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto.

A avaliação de contexto subsidia as decisões de planejamento diagnosticando os problemas e necessidades e permite fundamentar uma base lógica para determinação de objetivos de um programa educacional. É o tipo mais comum de avaliação e os instrumentos utilizados são, dentre outros, entrevistas, pesquisas, análise documental e testes.

A avaliação de entrada ou insumo objetiva estruturar as decisões procurando estabelecer o uso dos diversos recursos necessários para alcançar os objetivos definidos pelo programa. Assim prevê os procedimentos a serem implantados e as estratégias alternativas sendo sua função determinar a melhor maneira de satisfazer os novos objetivos propostos fornecendo informações para tomada de decisões, quando detectados problemas

no contexto. Dessa forma, enquanto a avaliação de contexto é, principalmente, sistemática e macroanalítica, a avaliação de insumo é, essencialmente, microanalítica. Nesse tipo de avaliação são utilizadas, dentre outros instrumentos, visitas técnicas e reuniões de equipes.

A avaliação de processo objetiva fornecer as informações periódicas sobre os procedimentos em ação entre os membros da equipe responsável pela execução de um programa, a fim de detectar deficiências de planejamento, efetuar correções e manter atualizado um registro do procedimento ao tempo de sua ocorrência, o que a torna imprescindível, pois corresponde a um mecanismo de *feedback* contínuo. Adota como instrumentos de avaliação os diários de classe, as reuniões de equipes, entrevistas, análise das apresentações dos atores da formação e análise das produções.

A avaliação de produto, última etapa do processo, refere-se à determinação dos resultados alcançados tanto durante o programa quanto ao seu final, interpretando a avaliação em termos de juízo de valor. Determinando discrepâncias entre o pretendido e o real, e, analisando os fatores determinantes nessa diferença, fornece dados para os responsáveis pela decisão na área educacional, permitindo desse modo sua realimentação. Os instrumentos de avaliação situam-se desde as ferramentas utilizadas por Tyler como também a todas as formas de avaliação capazes de coletar os juízos dos atores relacionados aos resultados da formação.

Embora o modelo de Stefflebeam tenha o mérito de ser global, em termos de práticas pedagógicas é limitado, pois a abordagem tradicional sugere uma postura positivista e o ensino se prende a quantidade, noções, conceitos e informações, sem a preocupação com o pensamento reflexivo. A tônica da abordagem comportamentalista está no condicionamento, notas, elogios e prêmios aos alunos e tem um objetivo de aprendizagem e um plano a alcançar. (Santiago, 2003).

Modelo de Julgamento de Mérito

O modelo de Michael Scriven enfatiza os critérios do desempenho profissional e define a avaliação como “a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa”.

Sem a preocupação de criar um modelo, ao publicar seu ensaio *Metodologia da Avaliação* (1967), Scriven apresenta conceitos que influenciam significativamente o futuro e a prática da avaliação. Segundo Vianna (2000) inicialmente sua grande contribuição constitui em estabelecer que a avaliação desempenha muitos papéis (funções) mas possui um único objetivo: determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado. Em outras palavras o objetivo consiste em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas.

Os papéis ou funções – que o autor introduz através dos conceitos de avaliação formativa e somativa – referem-se às maneiras como essas respostas são usadas. Ao diferenciá-las mostra que a primeira deve ocorrer durante o desenvolvimento da atividade educacional para promover aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Como práticas envolvendo a dimensão formativa da avaliação citaríamos o aumento da variabilidade didática e conseqüente aplicação de diferentes instrumentos de mensuração.

A segunda – avaliação somativa - conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita ao seu usuário fornecer elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito no atingimento dos objetivos e metas propostas.

Efetivamente não existe uma diferença lógica ou metodológica entre avaliação formativa e somativa. Ambas determinam o valor ou mérito do que está sendo aplicado. A diferença depende do contexto no qual são realizadas e na utilização dos resultados: enquanto a avaliação formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver o programa, a avaliação somativa refere-se às decisões de aperfeiçoar, rever ou encerrar o programa de ensino.

Assim, os dois tipos de avaliação são fundamentais no âmbito de uma escola. A conseqüência pedagógica é que a formativa, como prática de regulação no interior de um sistema de formação, permite que o currículo seja adaptado às características dos alunos, no que garante que a maioria alcance uma resposta satisfatória às questões a serem avaliadas.

Observamos, no entanto, que em sua prática pedagógica, os professores, habitualmente apóiam-se em avaliações finais. A realização de uma avaliação apenas no final – somativa -, apresenta grande possibilidade de constatar o fracasso do educando.

Avaliação: Novas Tendências e Perspectivas

A avaliação escolar, em sua trajetória histórica, tem mostrado que objetiva medir e procura julgar o que o aluno conseguiu acumular ou não do conteúdo, sem se dar conta de que o ensino modifica a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, seus sentimentos e suas atitudes. Não há uma reflexão aprofundada de como ocorreu a aprendizagem, e nem também do aspecto importante do “como” e do “por quê” avaliar. Assim a prática pedagógica de avaliação tem-se apresentado descontextualizada do processo ensino-aprendizagem, limitando-se à tradicional postura classificatória.

Teóricos contemporâneos como Luckesi (1998), Hadji (2001), Depresbiteris (2002) e Hoffmann (2001) inovam as concepções de avaliação e contribuem para evolução do processo ensino – aprendizagem.

Luckesi (1998) ao dizer “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino – aprendizagem”, sugere que o conceito de avaliação da aprendizagem como julgamento e classificação, necessita ser redirecionado para uma avaliação não como instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, o que não deixa de ser uma classificação, mas sim numa perspectiva diagnóstica cuja compreensão está circunscrita a uma concepção pedagógica comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica na atual sociedade capitalista.

Nesta o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias a sua realização como sujeito crítico dessa sociedade. Imbuído dessa compreensão o professor assumirá a avaliação como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizado.

Desta forma, impõe-se o entendimento das práticas avaliativas como um instrumento auxiliar da aprendizagem, cujas funções são de auto-entendimento do sistema de ensino, auto-compreensão do professor e da auto-inferência do aluno.

Hadji (2001) mostra que toda avaliação tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito da aprendizagem, que se traduz na construção do conhecimento pelos alunos. Para isso toda prática pedagógica avaliativa, em seu contexto, assume três características ou funções em seus três momentos sucessivos.

Inicialmente procede a um diagnóstico/prognóstico objetivando fornecer informações úteis à regulação ensino-aprendizagem, no que permite um ajuste recíproco aluno/programa de estudo, ajudando também o professor a ensinar.

No segundo momento coloca-se a serviço do aluno contribuindo para sua evolução, e inscrevendo-se na continuidade da ação educativo/formativa. O ato de avaliar associa-se ao de ensinar, de formar, num processo de interação contínua. O professor, numa ação pedagógica reorganizada, aborda os conteúdos de forma diversificada e propicia que o próprio aluno monitore a sua aprendizagem, tornando-se capaz de identificar e corrigir os próprios erros. Esta modalidade de avaliação formativa corresponde, na visão do autor, ao modelo ideal, pois se coloca deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido, contribuindo para uma saudável regulação da atividade de ensino.

Ocorrendo logo após a ação formativa, no terceiro momento, ela objetiva verificar se foram feitas todas as aquisições visadas, procurando dar continuidade, em caráter terminal, mais global e concretiza-se em tarefas socialmente significativas.

Na mesma linha Depresbiteris (2002) vislumbra, no âmbito de uma perspectiva de construção do conhecimento, o emprego da avaliação diagnóstica e formativa. Na primeira obtém-se uma visão das dificuldades do aluno e sua superação, e na segunda – a formação – procede-se a uma contínua regulação da atividade de ensino, numa constante orientação das formas de pensar. Assim, de acordo com a autora, o caráter temporal das duas funções fica enriquecido com os aspectos educativos sustentados por ambas.

Comungando do mesmo ideário dos pensadores contemporâneos anteriores, Hoffmann (2001) reforça que a avaliação deve acontecer através de um elo interativo e dialógico professor x aluno – um processo de abertura e constante revisão, – que se destina a conhecer não apenas para compreender como também para promover ações em benefício

do educando, numa relação que ela chama de avaliação mediadora. Ocorre fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Desse modo assim se expressa a autora:

“podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando, em busca de patamares qualitativamente superiores de saber,” (Hoffmann, 2001). –

Considerações Finais

A avaliação concebida como um processo de construção contribuirá para desvelar a concepção de escola, de homem e sociedade. Seus marcos são as idéias de Tyler a respeito da avaliação por objetivo, as idéias de Scriven, com destaque para as funções da avaliação em formativa e somativa, e o modelo de Stufflebeam, voltado para a tomada de decisões.

Esses modelos são referências para as modernas propostas de avaliação, que se colocam como perspectivas para otimização do ensino e aprendizagem, com vistas à produção/construção de conhecimento pelo aluno, numa educação que exige novas formas de intervenção, comprometidas com as reais demandas sociais. Uma proposta avaliativa com tal finalidade deve ser processual, contínua e sistemática, acontecendo não em momentos isolados, mas, sim, ao longo de todo o período em que se desenvolve a aprendizagem, nas relações dinâmicas da sala de aula, que orientam as tomadas de decisões relacionadas ao tratamento do conteúdo e sua melhor forma de assimilação pelo aluno. Porém, não serão apenas mudanças de modelos, conceitos e nomenclatura que mudarão o ato de avaliar em nossas escolas.

Faz-se necessário que o educador, além de compreender as questões teórico-metodológicas do tema, efetive uma radical transformação em sua prática pedagógica. É importante a adoção de uma nova concepção do ato de avaliar, expressando-se em atitudes concretas de observar, analisar, decidir e, principalmente, intervir cotidianamente no

processo ensino-aprendizagem. Tal atitude deve promover o encontro da avaliação consigo mesma, resgatando sua função mais importante, pois avaliar não é verificar, é mediar junto aos alunos para a tomada de decisões no processo da aquisição, construção e aplicação do conhecimento.

Observa-se, desse modo, que em meio ao crescente interesse pela avaliação, considerando-se especialmente elementos e fenômenos que interferem direta e indiretamente na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade da educação em nosso País, ainda não se chegou a um modelo que contemple totalmente as funções da avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa ou processual e somativa (classificatório). A forma como a avaliação educacional vem sendo operacionalizada denota que ainda há muito que desvendar. Os alunos ainda são comparados, classificados, as tarefas avaliativas possibilitam mascarar a real aprendizagem adquirida pelos alunos ao mensurá-lo por exigência do próprio sistema educacional vigente.

Encontra-se, portanto, em aberto a pauta de discussão em que os educadores e demais segmentos interessados em tema tão complexo poderão lançar sugestões para que o debate se torne mais fecundo e redunde na análise, reflexão e redimensionamento da ação pedagógica, visto que “ação e pensamento em educação sejam tratados como elementos que se complementam e se respaldam”. (Souza, 2003).

Referências

- BARRETO, José & MOREIRA, Rui et al. **Imaginado erros**. Fortaleza: Casa José de Alencar / Program Editorial, 1995.
- DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU. 2002.
- GURGEL, Carmesina. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação – UFPI. Dissertação de mestrado**, 1998. Fortaleza.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação. 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

Esboços em avaliação educacional. Fortaleza: editora UFC 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez (1991).

SCRIVEN, Michael. **Methodology of Evaluation**. Rand McNally and Co. Chicargo, 1967.

SOUZA, Samia. **Avaliação da aprendizagem como prática cotidiana: percursos e perspectivas**. *in* Mc Donald, Brendan (org.) Esboços em avaliação educacional. Fortaleza: editora UFC 2003.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.

VIANNA, Heraldo. **Avaliação educacional: teoria-planejamento modelos**. São Paulo: Basa, 1989/2000.