

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA HISTÓRIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Maria de Lourdes da Silva Neta

Universidade Estadual do Ceará — UECE
E-mail:lourdesneta11@yahoo.com.br

Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará — UECE
E-mail:germano.junior@uece.br

Introdução

A avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, prática social e a interação desses âmbitos. Sua realização pode contribuir com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da prática docente. Avaliar como ato significativo pode constituir processo formativo para os professores, articulando reflexão e ação; teoria e prática; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não saber; dilemas e perspectivas.

A avaliação na educação básica e superior, seja interna, realizada por meio dos instrumentos elaborados pelos professores para seus estudantes, ou externa, elaborada por instituições e aplicadas aos discentes em âmbito nacional, tem sido objeto de estudo de profissionais que atuam em diversas funções educacionais. Professores, estudantes universitários, coordenadores, diretores, técnicos do Ministério da Educação — MEC dedicam tempo de trabalho a tarefa de compreender a avaliação e encontrar a melhor maneira de realizá-la.

Muitos professores aplicam instrumentos de avaliação e repassam seus resultados por meio das notas, deixando de proporcionar ações que podem intervir na melhoria do aprendizado dos estudantes. Consideramos que o objetivo desta escritura aborda a descrição das práticas de avaliação recomendados e aplicados pelos docentes para mensuração de conhecimento dos discentes com esteio na proposta de ensino e aprendizagem sugerida nas tendências pedagógicas. Repartimos o texto em três partes. Na primeira, relataremos a história da avaliação. Na segunda, descreveremos avaliação na tendência liberal tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Para concluir, trataremos da prática avaliativa proposta na tendência progressista libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Enredo Histórico da Avaliação

Antes de descrevermos o procedimento avaliativo nas tendências pedagógicas brasileiras, nomeadas de Pedagogia Liberal e Progressista, torna-se importante compreender as concepções de avaliação utilizadas ao longo dos anos.

Para tentarmos historiar o surgimento das práticas avaliativas, reportamo-nos segundo uma lenda a qual avaliação surgiu na Grécia antiga, no momento em que a Esfinge lança a Édipo o enigma: “O que é que pela manhã anda de quatro patas, ao meio-dia com duas e á noite anda com três?”. A resposta de Édipo foi: o ser humano. Este enigma pode ser considerado como o primeiro teste oral da humanidade.

Na concepção mais formal, as provas foram usadas, há cerca de 2.000 a.C. propostas por um imperador chinês chamado Shun, que promovia exames com o objetivo de selecionar os melhores soldados para trabalhar a serviço do Governo chinês. Após esses exames, foram tomadas medidas como: nomeações com prazo definido, exclusão do cargo no qual o funcionário do governo tivesse parentes, vigilância mediante traidores, dentre outras. A essas medidas agregou-se, pela primeira vez na história, a exigência de exames, sendo um instrumento de controle social e financeiro do sistema público.

No século XV, o exame na universidade medieval era o momento em que a pessoa exposta aos questionamentos necessitava demonstrar os conhecimentos adquiridos durante sua passagem pela universidade, para aquisição de títulos.

João Amós Comenius, em meados do século XVII, foi um dos primeiros defensores do exame como auxílio da prática pedagógica, pois, se o estudante não aprendesse, era necessário rever o método de ensino.

Na perspectiva de Depresbiteris e Tavares (2009, p.29), com o tempo, outras funções foram agregadas ao exame, como certificar e promover, que provocaram a dissociação dos exames do método e do ensino, dando origem à denominada “pedagogia do exame”. Essa concepção de exames era denominada de docimologia palavra que, etimologicamente deriva do grego *dokimé* indicativa de nota, podendo ser conceituada como a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, da atribuição de notas.

Nos Estados Unidos, no século XIX, com a ideia preponderante dos exames, fundaram-se comitês e associações para desenvolverem testes padronizados. Ainda nas primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, imprimindo caráter exclusivamente instrumental à avaliação.

Estudos iniciados por Tyler na década de 1940 sugeriram atividades avaliativas diversificadas, como escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação. Consoante Depresbiteris e Tavares, a avaliação para Tyler:

[...] Não pode ser considerada simplesmente sinônimo de aplicação de testes escritos. Apesar de achá-los extremamente importantes, pois permitiam determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, Tyler defendia a ideia de que existiam outras maneiras de avaliar o alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno. (2009, p.32).

Nos anos 1960, Cronbach ressaltou a necessidade da avaliação ir além de um julgamento final sobre algo. Para ele, deveria ser defendida em seu aspecto mais amplo: atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisão e uso de grande número de informações. Na mesma década, Scriven, trouxe ideia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação como os programas, currículos, materiais e desempenho dos alunos. Instituíram-se as expressões “avaliação formativa” e “somativa”, a primeira deveria ocorrer ao

longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com a finalidade de proporcionar informações úteis, destinadas ao aprimoramento das ações e somativa deveria determinar o mérito, o valor final de um programa ou da metodologia utilizada, com vistas propiciar a tomada de decisão sobre sua continuidade ou substituição.

Parlett e Hamilton, na década de 1970, conceberam avaliação de perfil iluminativo, procurando investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas da gestão, com abordagem holística do que está sendo avaliado. Essa concepção é também chamada de naturalista, pois estuda os fenômenos ocorrentes, naturalmente, no contexto real, sem criar condições artificiais de estudo. Com características interpretativas, a avaliação iluminativa incentiva o avaliador a fomentar a discussão sobre os resultados baseadas nas informações coletadas.

Atualmente é importante diferenciar avaliação e verificação. Pois a segunda encontra os resultados, as notas ou conceitos. A avaliação perpassa os resultados incentivando, aos docentes à tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento.

Avaliação nas Tendências Liberais

O pendor de feitio liberal sustenta a concepção de que a escola tem por função preparar as pessoas para o desempenho

de papéis sociais, de acordo com as habilidades individuais, em algumas tendências com características conservadoras e, em outras, renovadas. Essa propensão foi subdividida em tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A tendência pedagógica liberal tradicional preponderou no ensino do Brasil no período de 1549 a 1932, iniciando com a chegada dos padres jesuítas, caracterizando-se por um ensino humanístico, no qual o discente era educado para atingir, pelo próprio esforço, a realização como pessoa. As atividades de ensino são centradas no professor, que expõe e interpreta os conteúdos, e a aprendizagem é receptiva e automática, não mobilizando atividade mental dos estudantes, conceituados como recebedores e repetidores da matéria repassada pelo docente.

A sistematização dos exames escolares foi realizada pelos jesuítas, nos séculos XVI e XVII, por meio de um documento denominado *Ratio Studiorum*. O ideário pedagógico deste documento descrito pode ser por meio das palavras de Saviani:

[...] Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o ho-

mem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer merecer a dádiva da vida do sobrenatural. (2008, p.58).

A ideia de avaliação na pedagogia tradicional, conforme Libâneo (1992, p.10), ocorre por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). A pedagogia do exame está presente nos aspectos avaliativos da Pedagogia tradicional, ressaltando a quantificação das aprendizagens e classificando discentes com amparo nas notas e realização de trabalhos.

No Brasil no período de 1932 até 1969, predominou a Pedagogia renovada, contrapondo-se à forma tradicional, subdividida em progressivista, baseada na teoria educacional de John Dewey, e não-diretiva, infundida pelo ideário de Carl Rogers. A Pedagogia renovada progressivista tem como finalidade escolar adequar as necessidades individuais ao meio social. Considera o estudante como sujeito da aprendizagem, baseada no aprender a aprender, e o docente como mediador de conhecimento e experiências. Avaliação é fluida e tenta ser eficaz, à medida que os esforços e os êxitos são reconhecidos pelo professor, sendo observados o processo de aquisição das aprendizagens e a superação das dificuldades escolares com a mediação docente.

O papel da escola na Pedagogia liberal não-diretiva direcionou-se à formação de atitudes, motivo pelo qual esteve

voltada mais para os aspectos psicológicos do que para os pedagógicos e sociais. Conforme esse modelo, cabe ao professor desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos educandos com base na modificação de suas percepções. O processo avaliativo não restringisse a provas, notas ou técnicas, porém se privilegia a autoavaliação, sob a qual se mensura e percebe os avanços e desafios que necessita enfrentar para se tornar uma pessoa capaz de agir para lograr suas metas, desenvolvendo-se com a origem na valorização do “eu”.

Com a crise da Pedagogia nova, no período de 1961 até 1969, começou a ser articulada uma pedagogia tecnicista no Brasil, inspirada na teoria behaviorista de aprendizagem e na necessidade de crescimento econômico brasileiro. Em 1969, iniciou-se a educação denominada de tecnicista. “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1992, p.16). De acordo com esse autor, o objetivo da educação tecnicista era fornecer as instruções básicas para que os discentes chegassem à inserção no mercado de trabalho de acordo com sua qualificação técnica. O professor administra e planeja as condições de transmissão de conteúdos e o estudante é um indivíduo responsivo, não participando da elaboração do sistema educacional.

O objetivo da prática avaliativa era verificar se o estudante havia aprendido fazer, reforçando as informações, visando ao controle do comportamento individual de acordo com os objetivos preestabelecidos, realizando testes objetivos

para que professores e estudantes não desperdiçassem seu tempo com informações desnecessárias.

Avaliação nas Tendências Progressistas

Consoante o magistério de Libâneo (2009, p.68),

Na segunda metade da década de 70, com incipientes modificação do quadro político repressivo em decorrência das lutas sociais por maior democratização da sociedade, tornou-se possível a discussão de questões educacionais e escolares numa perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo. Muitos estudiosos e militantes políticos se interessam apenas pela crítica e pela denúncia do papel ideológico e discriminador da escola da sociedade capitalista. Outros, no entanto, levando em conta essa crítica, preocuparam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo [...].

A Pedagogia progressista manifesta-se em três vertentes: a libertadora, mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire; a libertária, reunindo os defensores da auto-gestão pedagógica; e a crítico-social dos conteúdos, acentuando a primazia dos conteúdos no confronto com as realidades sociais.

Na tendência pedagógica libertadora, a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos, denominados por Paulo Freire de “temas geradores”; pode-se falar de ensino centrado na realidade social, em que professores e estudantes desenvolvem relação horizontal e analisam proble-

mas e realidades com amparo nos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade de sua relação. O importante não é a transmissão de teores específicos, mas o despertar de uma nova forma de relação com a experiência vivida. O ato avaliativo da pedagogia libertadora contrapõe-se à avaliação com características de quantificação das aprendizagens: dispensa os aspectos de memorização, aquisições de notas, conceituação da aprendizagem procedentes dos conhecimentos apreendidos na escola. Admite-se avaliação da prática vivenciada entre educador e educandos no processo grupal e, às vezes, se emprega autoavaliação precedida em termos dos compromissos assumidos com a prática social e as mudanças realizadas na comunidade onde vivem os estudantes.

Na Pedagogia libertária, conforme enfatiza Libâneo (1992, p.25)

[...] A idéia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu.

A vivência grupal na forma de autogestão denomina-se como método de ensino, atribuindo ao professor a função de conselheiro e, outras vezes, de instrutor-monitor a disposição do grupo de estudantes. Essa Pedagogia recusa qualquer tipo de poder ou autoridade por parte do docente.

Na pedagogia libertária, o ato avaliativo é constituído por vivências, experimentações, sendo incorporado e utilizado em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem “burocrática”, padronização de instrumentos de avaliação, para mensurar aprendizagem dos discentes.

A fundamentação teórica da tendência progressista critico-social dos conteúdos, de acordo com e Saviani (2008, p.422),

[...] nos aspectos filosóficos, históricos e políticos-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma da sociedade atual dominada pelo capital [...]

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; pois solicita-se a mediação dos conteúdos, de forma indissociável, a sua significação humana e social. A relação professor — estudante implica um envolvimento com o estilo de vida dos discentes, tendo-se consciência, inclusive, dos contrastes entre sua cultura e a do aluno. Não se contentando em satisfazer apenas as necessidades e carências de conhecimento, buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigindo o esforço dos estudantes, propondo conteúdos e modelos compatíveis com as experiências vividas, para que o educando mobilize participação ativa na aquisição dos conhecimentos.

O ato avaliativo ancora-se na reavaliação crítica dos conteúdos, iniciando pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência desse exercício com vistas a referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor; Partindo da ação à compreensão e da compreensão à ação, ou seja, avaliação tem como aporte a unidade entre a teoria e a prática.

Considerações Finais

Atentando para o estudo bibliográfico, os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das disciplinas, escolhem técnicas de ensino e práticas avaliação. Podemos evidenciar o fato de que existem sugestões de avaliações contidas nas tendências pedagógicas no Brasil, não sendo definidas como “receitas”, a serem seguidas pelos docentes, mas como sugestões, em alguns momentos, com características mais tradicionais e noutros, renovadas. Então, com amparo nas informações coletadas pela avaliação, pode ser incentivada a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Avaliação é processual, inconclusa, servindo de subsídio de ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Avaliação e aprendizagem 1*. Brasília: INEP, 2008.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. FTD. São Paulo: 2001.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS, Sobrinho. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Luis Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVARIS, Maria Márcia Sigrusti; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. A Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. Guia da Escola Cidadã, n.7, Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Albuquerque; QUEIROZ, Norma Lúcia. *Tópicos especiais em avaliação da aprendizagem*. Brasília: EdUnB, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. São Paulo: Líber Livro, 2005.