

AVALIAÇÃO: PERMANENTE INOVAÇÃO

SILVANY BASTOS SANTIAGO

Introdução

Este artigo apresenta breve histórico sobre a trajetória da avaliação através de alguns clássicos pensadores como Tyler, Scriven, Stufflebeam, e teóricos da vanguarda em avaliação – Depresbiteris, Lima, Demo, Luckesi, Hadji, Hoffmann e Perrenoud, que inovam as concepções de avaliação e contribuem para a evolução do ensino-aprendizagem.

O marco inicial, reporta-se à avaliação por objetivos, expressado pelo modelo de Tyler (1942), que parte do princípio de que educar consiste em gerar e/ou mudar padrões de comportamento. Em consequência, o currículo passa a ser construído com base na especificação desejável expressa em objetivos.

Nas idéias de Scriven (1967), a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui o objetivo de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. O objetivo consiste em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas. Surgem com Scriven (1967), as expressões *formativas e somativas*, incorporadas ao universo da avaliação; a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacionais e a avaliação somativa deve ser conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando ao seu usuário elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito.

O entendimento de avaliação, segundo o modelo de Stufflebeam (1971), o CIPP (contexto, input (insumo), processo e produto), abrange diversos momentos: planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões. São características deste modelo de avaliação: objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação ou não. Caracteriza-se, nesse período, o modelo de avaliação quantitativa, que considerava a educação como um processo tecnicista. As concepções de avaliação, buscam objetividade, tomada de decisões, respostas certas para a aprendizagem. As diversas posturas do professor, ante uma sociedade em cons-

tante transformações interferem no modo de aprender, ensinar e avaliar o ensino e aprendizagem. 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. São destacados os alunos, um objetivo de aprendizagem e um plano a alcançar.

O compromisso com a proposta pedagógica, a auto-compreensão do ensino, do professor, do aluno, da avaliação como um instrumento para fornecer um diagnóstico para um acompanhamento adequado para a aprendizagem, é o modelo avaliativo proposto por Luckesi (1998).

Perrenoud (2000) e Hadji (2001) defendem a idéia de uma avaliação inspirada nos moldes formativo de Scriven (1967), compreendendo a ação pedagógica, tornando o aluno capaz de corrigir seu erro e fornecendo informações úteis à regulação do ensino-aprendizagem. Hoffmann (2001) postula um processo avaliativo mediador, em benefício do educando, e a proximidade entre educando e educador.

Na visão sociocultural, os alunos e professores participam, observam, avaliam e refletem as suas maneiras de aprender, ensinar, interagir, através da troca de conhecimentos, opiniões, avaliando seu contexto.

Ressalte-se, ainda, a organização do ensino em Ciclos de Formação e a inovação que propõe sua prática avaliativa na escola pública estadual do Ceará, que surge na contemporaneidade, como alternativa para a problemática decorrente do regime seriado como: um grande número de alunos evadidos, repetentes, em defasagem idade-série, na sua maioria de escolas públicas, devido a processos avaliativos classificatórios. O grande desafio do sistema educacional é uma avaliação contínua e mediadora que supere práticas de ensino passivas, repetitivas e por vezes alienantes.

Avaliação da aprendizagem

A concepção de avaliação como processo de modificar comportamentos dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989, p.7), assim

também a idéia de que o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos, são defendidos por Tyler (1942), para quem

...a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui o pensamento e o sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos. Um estudo dos próprios alunos procuraria identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que lhe competiria produzir (TYLER, 1977, p. 5-6).

O modelo de Tyler (1942) envolve pressupostos positivistas. As fontes dessa avaliação, inicialmente, são o aluno, a sociedade e os especialistas. O processo avaliativo, no âmbito deste modelo, consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. A avaliação envolve a tomada de decisões, possibilitando eliminar seguramente elementos inoperantes ao sucesso educacional.

O pensamento de Tyler (1942) influenciou a ação pedagógica brasileira, com aplicação da metodologia tecnicista na década de 1970, esta vertente penetrou o mundo acadêmico, chegando mesmo a ser subsidiada por leis, decretos e pareceres. Caracterizada como quantitativa, essa corrente tem como objetivo mudanças comportamentais observáveis e mensuráveis e, como meta, a tomada de decisões. A idéia de mensuração de comportamentos é extremamente estática, contraditória com a dinâmica psicológica e social do indivíduo.

Em 1967, com a publicação do seu ensaio *Methodology of evaluation*, Michel Scriven (VIANNA, 2000, p. 86) apresenta conceitos que influenciam significativamente o futuro e a prática da avaliação. Este autor considera dois tipos de avaliação – a formativa e a somativa, a primeira deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacio-

nais, enquanto a segunda deverá ser conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando o julgamento de sua importância, valor e mérito. Efetivamente não existe uma diferença lógica ou metodológica entre avaliação formativa e somativa. Ambas determinar o valor de uma entidade em particular. A diferença depende do contexto no qual elas foram realizadas, no tipo de audiência a qual se destinam e na utilização dos resultados.

Outro clássico sobre o tema é Stufflebeam (1971), que, segundo Depresbiteris (DEPRESBITERIS, p. 23) entende a avaliação como ato múltiplo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das opções de decisão. Para ele, há oito termos básicos para explicar a avaliação: a) **processo**: atividade contínua que inclui muitos métodos e técnicas e envolve várias operações e passos, geralmente sucessivos, e que podem ser repetidos de forma interativa; b) **delinear**: identificar informações solicitadas, através do exame das opções de decisão e dos critérios a serem aplicados; c) **obter**: tornar a informação disponível, através da coleta, organização e análise dos dados, utilizando-se técnicas de medição, processamento de dados e análises estatísticas; d) **fornecer**: organizar e agrupar as informações em sistemas que possam melhor servir aos propósitos da avaliação; e) **informação**: dados descritivos e interpretativos sobre os programas, alunos e materiais instrucionais e seu relacionamento em função de algum propósito; f) **úteis**: as informações devem ser úteis para satisfazer certos critérios científicos, tais como: validade, confiabilidade e importância; g) **opções de decisão**: ações diferentes entre si, que podem ser tomadas em resposta a uma situação que necessita de alteração. As informações contidas no processo avaliativo devem fornecer base para quem vai tomar decisões na área educacional.

Em suma, as abordagens históricas da avaliação, é preciso ser considerados como uma fase inicial, bem como a pedagogia por objetivos, a interpretação linear do condutismo ao currículo, reduzindo o currículo a uma lista de conhecimentos de comportamentos empiricamente observáveis. Inibe-se a natureza exploradora dos processos de ensino e aprendizagem. Nos modelos anteriormente comentados, o ensino modifica a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, seus sentimentos e suas atitudes.

Novos rumos para a avaliação

A tradicional postura classificatória, conforme exposto anteriormente ainda se faz presente nas práticas avaliativas escolares. Alguns autores consideram a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência. Têm-se, consoante as idéias de Demo (DEMO, 1999, p. 17) a noção de que avaliar é sempre classificar, mas que se pode encontrar razões pedagógicas e éticas para se proceder desse modo, em particular, para garantir ainda melhor a aprendizagem do aluno. Assinala, também, o autor que a avaliação é feita para classificar, comparar, contrastar pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja em cima, podendo em alguns períodos, situar-se em posições mais embaixo.

Os argumentos contra a classificação, se bem entendidos, pretendem afastar os riscos, que são muitos e óbvios. Podemos humilhar o aluno destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social. Por isso, precisa ser feita com sentido explicitamente pedagógico, ainda que seja impraticável inventa avaliação que não incomode. até porque, se não incomodasse também não teria interesse. Assim, uma coisa é avaliar intempestivamente, desabridamente, deseducadamente. Outra é avaliar para garantir o direito de aprender, quer dizer, instrumentar o caminho de resgate da causa. Demo (DEMO, 1999, p. 18-19).

Na realidade, este especialista, acredita que afastar o contexto classificatório da avaliação seria fazer uma avaliação que não avalia, ou seja, inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Hoffman (HOFFMANN, 2001, p. 13), entretanto, assinala que a avaliação classificatória não garante um ensino de qualidade e que o sistema tradicional de avaliação tem promovido a repetência e a evasão dos alunos.

O conceito de avaliação da aprendizagem como julgamento e classificação do aluno necessita ser redirecionado, como sugere Luckesi (LUCKESI, 1998, p. 81) para uma avaliação não como um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, o que não deixa de ser uma classificação, mas sim um

instrumento na qualidade de diagnose de sua situação, objetivando a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem e para que a avaliação sirva à democratização do ensino, de modo que é necessário mudar sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ainda no pensamento deste autor, para se ter uma visão diagnóstica,

...é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro dessa sociedade que se caracteriza pelo modo de produção capitalista de produção (LUCKESI, 1998, p. 18).

Desta forma, impõe-se o entendimento dos propósitos avaliativos como um auxílio à aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação do aluno. Suas funções, conforme Luckesi, (LUCKESI, 1998, p. 82) serão de auto-entendimento do sistema de ensino, autocompreensão do professor e da auto-inferência do aluno.

A avaliação, em um contexto de ensino, consoante destaca Hadji (HADJI, 2001, p. 15), tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses conhecimentos e competências pelos alunos. Deve fornecer informações úteis à regulação ensino-aprendizagem, tornando-se centro da formação e por isso, é denominada formativa, além do mais ajuda o aluno a aprender, como também, o professor a ensinar. Afirma Perrenoud (PERRENOUD, 1999, p. 143) que essa modalidade formativa não passa de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos, bem como de formação e diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. O professor compreenderá sua ação pedagógica, tornando o aluno capaz de reconhecer e corrigir os próprios erros.

Na perspectiva de Hadji (HADJI, 2001, p. 21), a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal, colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido,

constituindo-se em um momento da ação educativa, propondo-se para a evolução do aluno e inscrevendo-se com efeito, na continuidade da ação pedagógica.

M I A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade, vontade de adaptação e ajuste. Uns indicativos capazes de fazer com que se reconheça uma avaliação formativa, é o aumento da variabilidade didática ou o emprego *de pedagogias diferenciadas* que, segundo Perrenoud (PERRENOUD, 2000, p. 16), inspiram-se, em geral, numa revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Caso não exista uma modificação das práticas do professor, têm-se poucas chances de se tornar formativa a sua maneira de avaliar. Enfatiza esse autor ser formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. V 104

~~B~~ Estudos contemporâneos sobre a avaliação ressaltam a importância da ação avaliativa mediadora que, para Hoffmann (HOLFFMANN, 2000, p. 189), se desenvolve em benefício do educando e ocorre fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. A avaliação mediadora destina-se a conhecer não apenas para compreender (HOLFFMANN, 2001, p. 21) mas também a fim de promover ações em benefício dos educandos, às escolas e às universidades. Luckesi (1998), conclama para a avaliação numa perspectiva diagnóstica, ou seja, V 104

a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 1998, p. 81).

A concepção pretendida por Luckesi (1998) é de que a avaliação seja um instrumento auxiliar da aprendizagem, para a

compreensão do estágio em que o aluno se encontra, para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem.

É uma tema polêmico, ocupou nos últimos anos o centro de debates acadêmicos, de sorte que, renovar, reinventar a escola seja a palavra de ordem.

A Inovação da prática avaliativa na escola pública estadual do Ceará

Inspirada nas concepções de avaliação de alguns dos autores citados anteriormente, como Luckesi, Perrenoud, Hoffmann, entre outros, a Secretaria da Educação Básica do Ceará implantou, desde 1997, uma série de medidas inovadoras nas escolas públicas estaduais como: o Projeto de (Re)Qualificação dos Educadores, a organização do ensino em ciclos, e uma prática avaliativa contínua, de concepção emancipatória, voltada para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa.

Dentre as alterações propostas, a substituição da organização do ensino em séries para ciclos de formação foi significativa, uma vez que os ciclos, na concepção de Perrenoud (2002, p. 37), rompe radicalmente com as etapas anuais e faz com que a idéia de repetição perca sentido. Nesse caso, faz com que os alunos tenham dois anos, para alcançar os objetivos de final de ciclo. O ciclo é um tempo contínuo percebido com um todo, como um período de formação que não pode ser fragmentado ou subdividido em anos e fases. Identifica-se com o desenvolvimento da formação do próprio desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

No Ceará, a organização dos ciclos de formação tem a seguinte configuração:

Primeiro Ciclo, com duração de três anos, para alunos de 6,7,8 anos; Segundo Ciclo, com permanência de dois anos, para alunos de 9 e 10 anos; Terceiro Ciclo com tempo de dois anos, para alunos de 11 e 12 anos; Quarto Ciclo com universo temporal de dois anos, para alunos de 13 e 14 anos. Conforme os Referenciais Curriculares Básicos (SAUL, 1995, p. 49), a alternativa pedagógica dos Ciclos de Formação favorece a flexibilidade da organização do ensino, o sucesso escolar e, sobretudo,

a implantação de uma prática avaliativa, que busca romper uma prática classificatória, que assumiu o status de precisão, objetividade, cientificidade para, presumidamente, adotar uma avaliação diagnóstica, formativa, processual e descritiva.

Considerações finais

A avaliação como um processo permanente de inovação desvela a concepção de escola, de homem, de sociedade. Os marcos da avaliação são as idéias anteriormente assinaladas, como as de Tyler acerca da avaliação, mensuração e valor; Scriven, com destaque para a avaliação formativa e somativa e o modelo de Stufflebeam, apontada para a avaliação e tomada de decisões.

Decerto, esses marcos são referências para as atuais propostas de avaliação. Considere-se que deva ser encarada a avaliação como uma orientação para uma melhoria no ensino e aprendizagem. Os aspectos afetivos e culturais dos educandos devem ser levados em consideração, além do aspecto cognitivo, assim como o desenvolvimento pessoal do professor, ressaltando-se a formação profissional e sua capacidade de estimular o desenvolvimento do aluno.

Apesar da evolução no processo avaliativo, as transformações não acontecem rapidamente nas estruturas sociais, ou seja, as idéias não se impõe facilmente. Os alunos ainda são comparados, classificados, as tarefas avaliativas mascaram a aprendizagem, são criadas políticas educacionais que de certa forma omitem os índices de reprovação, repetência e abandono à escola.

Referências Bibliográficas

- DEPRESBITERIS, Léa, *O desafio da avaliação da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1989.
- DEMO, Pedro, *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- HADJI, Charles, *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção – da pré- escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 2000.