



MORIN, E. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa América, 1996.

NÓVOA, A. *Curriculum e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. In: GONSALVES, E P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de (Orgs.). *Curriculum e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas/SP: Alínea, 2004.

SAUL, Ana M. A. *Avaliação emancipatória: desafio a técnica e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONHECER PARA APRIMORAR É PRECISO

*Claudilívia Ferreira dos Santos
Débora Lucia Lima Leite Mendes
Geiza de Freitas Rocha Damas
Nárcia Mariana Fonseca Nunes*

Introdução

O tema avaliação vem ganhando, gradativamente, maior relevância no cenário político-educacional brasileiro. Discussões e debates tornam-se ainda mais polêmicos à medida que o assunto adquire complexidade, uma vez que a falta de consenso quanto à sua aplicação é constante. Neste artigo, será realizada uma breve revisão conceitual considerando a origem e evolução do termo *avaliação*, bem como os principais teóricos que abordam a avaliação educacional sob diferentes ângulos.

A avaliação durante muito tempo era concebida como instrumento útil e eficaz no aprimoramento das atividades de aprendizagem e do currículo. No entanto, com o passar dos anos, transformou-se numa séria problemática na ação educativa, devido às distorções dela oriundas. Considerando a relevância da avaliação no processo ensino-aprendizagem este trabalho apresenta como objetivos gerais traçar um panorama histórico e conceitual acerca das funções primordiais da avaliação no processo ensino-aprendizagem e apresentar uma análise das situações de pesquisa em educação que podem ser apoiadas em concepções avaliativas.

Avaliação: Diferentes Conceitos ao Longo da História

De acordo com as afirmações de Vianna (2000:18), a avaliação não apresenta fim em si mesma e nunca é um todo acabado, auto-suficiente. Constitui, porém, uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar suas causas, determinar prováveis consequências e sugerir elementos para

uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente. No que concerne ao campo da *Avaliação Educacional*, o autor afirma inexistir uma teoria geral, mas haver um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas, que fornece subsídios para julgamentos valorativos.

Etimologicamente, o vocábulo *avaliação* significa “determinar um valor”. De modo semelhante, a palavra *avaliar*, originada no latim, parte da composição “*a-valere*”, que significa “dar valor a” (LIMA, 2005). Com respeito à construção da avaliação em Educação, a história revela que seu desenvolvimento ocorre permeado por rupturas históricas, o que culminou em novas concepções e técnicas. Vale ressaltar que a avaliação constitui uma prática antiga ao ser humano; nessa perspectiva, Lucena (1992: 35) afirma: *A prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem*. Para Depresbiteris (2000), os textos bíblicos também esclarecem muito sobre a prática avaliativa, uma vez que, desde o momento da criação do ser humano, o próprio Criador avaliou-se e viu que tudo o quanto havia criado era bom. Assim, avaliando e tomando decisões, construiu sua obra-prima. Freqüentes citações bíblicas remetem a uma idéia de avaliação, como, por exemplo: *examine-se o homem a si mesmo; à medida que julgares, serás julgado*, dentre outros. Esse fato justifica e coincide com as afirmações de outros estudiosos, que defendem a idéia de ser o homem um contínuo avaliador. Outra afirmação que confere ao homem um “*inatismo avaliativo*” expressa-se nas palavras de Bloom (1956: 157 apud LIMA: 2005), que afirma: *Aparentemente, o homem é formado de tal modo que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar*.

Na reflexão de Parente (1991: 20), desde a Antiguidade, a avaliação educacional vem obtendo avanços, uma vez que os adolescentes passavam a ser considerados adultos quando aprovados em exames que envolviam usos e costumes. Na civilização

chinesa, por volta de 2.205 a.C., os candidatos ao serviço público eram selecionados através de exames escritos, enquanto em Atenas, na Grécia Antiga, Sócrates (469 – 399 a.C.) já submetia os alunos aos denominados inquéritos orais, apontando a auto-avaliação – *conhece-te a ti mesmo* – como o pressuposto básico e necessário para o encontro com a verdade.

Na Idade Média, os alunos avaliavam os professores. Segundo Depresbiteris (2000), ao saírem da sala de aula, lançavam moedas dentro do barrete do professor: o dinheiro era proporcional à satisfação que possuíam em relação ao palestrante. Durkheim mostra a avaliação sob o caráter de exame, revelado nas práticas da universidade medieval aplicada para o bacharel, o licenciado e o doutor como ritual de passagem; o candidato deveria demonstrar determinado grau de maturidade intelectual, adquirido durante a sua escolaridade, para poder ter seus títulos reconhecidos.

Por volta da década de 1920, os testes de avaliação eram tão difundidos que foi criada uma ciência chamada *Docimologia*; a expressão se origina de *dokimé*, que, em grego, significa “nota”. Era, dessa forma, a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e comportamentos dos examinadores e examinandos, tendo, no estudioso francês Pierón, seu principal difusor (LIMA, 2005).

Além da França, a Docimologia difundiu-se por países como Portugal EUA. Nesse último, a avaliação vista como sinônimo de exame era tão comum que foram criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados. Assim, nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que era caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo de avaliação.

Com o avanço dos estudos sobre a temática, um dos teóricos a contrariar essa idéia de avaliação por meio de testes foi Tyler, por volta de 1950. Provocou um grande impacto na

literatura, quando propôs formas alternativas de avaliar, como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre o desempenho dos sujeitos em relação a objetivos específicos. Defendia a idéia de haver outras maneiras de avaliar os objetivos, principalmente quando envolvessem atitudes práticas e interações sociais (VIANNA, 2000; LIMA, 2005).

Na década de 1970, a avaliação começou a ser vista mais amplamente. Surgiram autores que defendiam modelos de avaliação de programas e currículos como Stake, Stufflebeam e Scriven. No modelo de Stake, a avaliação constitui um processo para descrever programas educacionais por meio de pesquisa e investigação formais. Formal porque esse tipo de avaliação pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações imediatas para a tomada de decisão. Contrapõe-se, desse modo, à investigação informal, baseada em observação casual, que implica metas implícitas, normas intuitivas e julgamentos subjetivos (VIANNA, 2000).

Scriven defende prioritariamente uma avaliação de caráter *diagnóstico, formativo e somativo*. Para o autor, a função *diagnóstica* permite detectar a presença ou ausência de condições para a construção de um programa ou curso. No que se refere à aprendizagem, a função diagnóstica indica a presença ou não de pré-requisitos dos alunos. Já a função *formativa* consiste na oferta de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa educacional em suas partes ou no todo. Por exemplo, quando se detecta que um curso de capacitação de docentes não foi satisfatório para gerar uma mudança de atitude em face de uma nova abordagem de ensino e entendimento devido à falta de vivências práticas. A melhoria – implementação de práticas nesses cursos, além de reflexões teóricas – advém da informação fornecida pela avaliação do professor.

Por sua vez, a função *somativa* consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa educacional

para uma posterior tomada de decisão, por exemplo, divulgar o curso para outras instâncias em virtude dos excelentes resultados obtidos na fase inicial ou aprovar um aluno após um período letivo. Inicialmente, esse autor, que defendia a idéia de que a avaliação deveria estar fortemente atrelada a objetivos predefinidos, apresentou uma outra possibilidade: a de julgar sem referência a objetivos. Scriven (1967) teve essa idéia quando, ao avaliar um projeto, sentiu dificuldades em separar os fins dos efeitos secundários. Concluiu então que a avaliação dos fins esperados é importante, mas que não abrange tudo.

Assim, a principal ênfase na avaliação sem referência a objetivos era a preocupação com a qualidade do programa. Stufflebeam (1978), outro estudioso importante para a história da avaliação, define-a como um processo que serve para delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento das alternativas de decisão. Seu modelo de avaliação pode ser melhor compreendido quando se considera, como etapas, as avaliações de: *contexto, insumo, processo e de produto*, mais conhecida por modelo *CIPP*.

A avaliação de contexto configura o tipo básico de avaliação, cujo propósito é delinear, obter e fornecer informações úteis para a determinação dos objetivos de um programa educacional. Através dela, são detectadas as necessidades do programa e avaliados o ambiente e as condições desejadas, bem como as existentes para desenvolvê-lo. Esse diagnóstico propicia decisões de planejamento. A avaliação de insumo deve prover informações úteis para determinar como alcançar os objetivos pretendidos para o programa. O produto dessa avaliação representa uma análise de planos e procedimentos em termos de estratégias e custos. Essas decisões permitem o planejamento mais realista das ações. A avaliação de processo tem como propósito fornecer informações periódicas sobre os procedimentos em ação. Nesse nível, a avaliação evita o acúmulo dos problemas, pois permite melhorias durante o processo. A ava-

liação de produto mede o alcance dos objetivos estabelecidos pelo programa para a tomada de decisões: continuidade, modificação ou término das atividades do programa (LIMA, 2005).

Avaliação: Importante Ferramenta para a Pesquisa em Educação

Posteriormente, surgem críticos que defendem uma avaliação de caráter mais qualitativo. Com Parlett e Hamilton, surge a idéia de defender uma avaliação que deveria se prender à descrição e interpretação dos fenômenos, em vez da mensuração e predição. Para eles, a avaliação tradicional, desejosa de medir a eficiência de um programa educacional – o alcance dos objetivos – testava os alunos, submetendo-os a experiências diferentes e, após um certo período, mensurava o seu rendimento para constatar a relativa eficiência dos métodos utilizados. Estudos desse tipo são planejados para fornecer dados numéricos e/ou objetivos, precisos, obtidos através de análises estatísticas; em contraposição a esse tipo de avaliação, Hamilton e Parlett criaram a avaliação denominada *iluminativa*. A avaliação iluminativa estuda o programa educacional sob vários ângulos: como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião dos principais interessados; quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos, dentre outros (PARLETT E HAMILTON, 1977).

Em Educação, a avaliação qualitativa também é chamada de *naturalista* ou *etnográfica*. *Naturalista*, porque o avaliador freqüenta os locais com a finalidade de observar os dados; *etnográfica*, porque assume um papel de antropólogo, procurando estudar e descrever pessoas em seus contextos de vida. Variadas são as formas de avaliação qualitativa: *pesquisa-ação*, *avaliação participativa*, *estudo de caso* e *observação participante* (DEMO, 2004; BARBIER, 2002; ANDRÉ, 2005).

A *pesquisa-ação* foi implementada, de modo prático, no início da década de 1980. Era vista como um processo em que investigadores-consultores interagiam com professores nos seus ambientes, encorajando a reflexão cooperativa de situações com o objetivo de melhorar as ações educativas. A avaliação torna-se *participativa* quando considerada como possibilidade de envolver os participantes numa discussão conjunta e crítica dos resultados, como também na elaboração e recomendação de alternativas de solução (BARBIER, 2002).

Quanto ao *estudo de caso*, Depresbíteris (2000) cita a contribuição de duas estudiosas brasileiras, Lüdke e André – que o definem como o estudo de um caso simples e específico, como na avaliação de classes de aceleração de aprendizagem. O caso é sempre delimitado, devendo ter seus contornos definidos no desenrolar do estudo. Embora possa ser similar a outros, é, ao mesmo tempo, distinto, pois apresenta um interesse próprio, singular (ANDRÉ, 2005).

Já a pesquisa *observação participante* consiste em participar a vida cotidiana do grupo estudado durante um período suficientemente longo para que se percebam, progressivamente, elementos, estruturações e significados. O princípio norteador da observação participante é o de que os ambientes exercem grande influência sobre as pessoas e, consequentemente, a pesquisa deve ser feita em contextos reais e não arranjados de maneira artificial (DEMO, 2004).

Demo (2001), por sua vez, assinala que a *abordagem quantitativa* também ocupa lugar de importância: a aparente cisão quantitativo/qualitativo significaria, de fato, uma complementaridade. Dessa maneira, quantidade e qualidade são faces de um mesmo fenômeno embora uma ou outra possa ser priorizada, conforme as necessidades da pesquisa, nenhuma, todavia, pode ser negligenciada em ciência. Em sua reflexão, nenhuma avaliação é completamente precisa no sentido de abranger todas as variáveis envolvidas no objeto avaliado.

De acordo com as afirmações de Saul (1999: 42-45), algumas das características básicas da abordagem quantitativa podem ser sintetizadas da seguinte maneira: *A defesa do princípio de objetividade decorre da crença da objetividade da ciência sendo associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados.*

Partindo desse princípio, o avaliador privilegia a dimensão instrumental do ato avaliativo, assumindo o papel de elaborador e/ou aplicador dos instrumentos como provas e testes. Baseado nesse modelo, o ato de avaliar apresenta uma função classificatória, favorecendo uma estratificação dos alunos a partir dos resultados, sob a forma de notas ou conceitos para determinar a aprovação ou reprovação. Nessa perspectiva, a avaliação perde seu caráter processual e contínuo, permeado por valoração, e assume uma função cumulativa e somativa, que verifica apenas os produtos do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ciasca (2003), a ação de avaliar realiza um julgamento através da utilização do instrumento de medição e da definição antecipada de critérios. Pode ser considerada como avaliação da aprendizagem, dos processos, das políticas, das instituições ou de qualquer outro objeto que reúna condições para ser avaliado.

Perrenoud (1999: 18-19) defende a avaliação como componente de um sistema de ação, passando por agentes individuais ou institucionais, raramente desprovido de razão e de razões, cujas rationalidades são diversas e, algumas vezes, contraditórias. Dessa forma, mesmo quando a avaliação busca se sustentar numa razão científica ou numa metodologia rigorosa, essa divergência pode acontecer.

O autor idealiza uma mudança na avaliação escolar, propondo a articulação entre a avaliação formativa e a diferenciação no ensino. Situa-as numa abordagem sistêmica, na qual a avaliação fica no centro de um octógono e as dimensões são inter-relacionadas, pois considera os funcionamentos didáticos e as organizações escolares demasiadamente complexos.

Essas dimensões seriam:

- a) Relações entre família e escola;
- b) Organização das turmas e possibilidade de individualização;
- c) Didática e métodos de ensino;
- d) Contrato didático, relação pedagógica e ofício de aluno;
- e) Acordo, controle, política institucional;
- f) Planos de estudos, objetivos e exigências;
- g) Sistema de seleção e orientação;
- h) Satisfação pessoal e profissional (PERRENOUD, 1999, p. 146).

Percebe-se que o autor mencionado defende a idéia de que a mudança, na avaliação, não pode existir simplesmente no seu instrumento ou na sua tabela. É necessário que seja na escola como um todo. Naturalmente desencadeará reações algumas vezes contrárias, mas fundamentais para um resultado legítimo. Para Demo, 2001, a tendência da avaliação para o século XXI é a da negociação, visto que a história revela aspectos importantes como os elencados a seguir:

- i) a avaliação, que era inicialmente usada como sinônimo de prova ou teste, foi evoluindo até chegar a uma visão bem ampla, na qual se questiona a qualidade da proposta pedagógica contida nos currículos e programas, bem como a própria educação;
- ii) existem diferentes abordagens e modelos de avaliação, cada qual cumpre diferentes objetivos e finalidades e não devem ser considerados antagônicos e, sim, complementares;
- iii) é falsa a dicotomia entre qualidade e quantidade, ambas são importantes para que se possa avaliar os resultados de um programa educacional;

- iv) a avaliação deve ter um caráter de orientação e melhoria educacional e não de punição dos elementos diretamente relacionados ao ensino;
- v) a avaliação pode ser feita a partir de objetivos já definidos, o que facilita a análise do alcance de resultados, mas também pode partir dos próprios resultados, recompondo-se o que se desejava alcançar e obtendo-se efeitos secundários produzidos.

Para Vianna (2000), a avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira e burocrática no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível mais elevado, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

Vale mencionar que a avaliação pode apresentar-se associada à idéia ou ao conceito de medida, em que o conhecimento é compreendido como algo que passa a ser acumulado, como um tipo de material que poderá preencher um reservatório. Assim, para conhecer o grau ou medida desse conhecimento, basta avaliar a quantidade obtida no reservatório, o que reduz a função da avaliação a uma simples tarefa de mensuração de quantidades, cujo objetivo é medir o desenvolvimento das aprendizagens tendo, como diretrizes, as metas pedagógicas previamente definidas. Consoante essa idéia, afirma Machado (1995, p. 265), *A avaliação educacional refere-se a alguma forma de verificação do conhecimento, em algum nível.*

A despeito das controvérsias entre avaliação e medida, Vianna (2000, p. 25) assinala que: *A avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, confusão que ainda persiste nos dias fluentes, em que medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar.* Considerando as idéias conflituosas entre os termos avaliação e medida, Hadji (2001, p. 29) afirma enfaticamente que: *A avaliação não é uma medida pelos simples fato de que o avaliador*

não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo.

De acordo com as afirmações de Luckesi (2001), existe distinção também entre os termos verificação e avaliação. Para o autor: [...] o termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito *verificação* emerge das determinações da *conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo’* (2001, p. 92).

O autor ainda enfoca que a verificação configura-se pela observação, análise e síntese de observações que delimitam o objeto trabalhado e finaliza na coleta de dados ou evidências do rendimento do aluno. Enquanto a avaliação supera essa perspectiva, exigindo uma tomada de decisão, impõe uma ação, um fazer, um pensar planejado a partir das informações obtidas sobre a aprendizagem do educando.

A avaliação é importante, porém, não se esgota em si mesma. O papel desempenhado pelo avaliador se afigura indispensável, pois, como cientista e pesquisador, segundo conceitos de Stake e Kerr (VIANNA, 2000), o avaliador representa um “provedor de imagens”, proporcionando elementos essenciais para aqueles que devem confrontar diferentes imagens resultantes da experiência, que vão despertar a atenção para novas expectativas e suposições de possíveis novas verdades. São essas imagens que muitas vezes incomodam, pois retiram-nos de uma “zona de conforto” e possibilitam mudanças. Além de cientista e pesquisador, o avaliador, como o artista, deve produzir uma obra que nos leve à construção de novas realidades.

Conclusão

Corroborando com as idéias de Vianna (2005), conclui-se que o problema da avaliação deve ser urgentemente repensado no contexto brasileiro, pois, avaliar no campo educacional é extremamente difícil e muitos não consideram suas implica-

ções pedagógicas, com amplos impactos tanto no âmbito social, quanto no econômico. O autor também afirma que os diversos problemas da avaliação precisam ser pesquisados para que o ato avaliativo realizado na escola desempenhe um papel importante no processo ensino-aprendizagem, ao qual está integrado. Somente a pesquisa sobre avaliação e a prática constante da ação de avaliar são capazes de criar uma cultura da avaliação, conferindo credibilidade à avaliação no contexto das atividades educacionais, sujeitas a constantes desafios.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Série Pesquisa – Vol. 13. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CIASCA, M. I. F. L. Qualidade na Educação Infantil: *Proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Novembro 2003.
- DEMO, P. Lugar da Extensão. In FARIA, Doris Santos (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*, Brasília. Líber Livro, 2004.
- DEPRESBÍTERIS, L. *Avaliação Educacional*. 2^a ed. Série:SENAI – Formação de Formadores. Brasília, 2000.
- HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Artmed:Editora, 2001.
- LIMA, M.A.M. *Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: Contrato de Avaliação e Indicadores de Aproveitamento*. Fortaleza:Editora UFC,2005.
- LUCENA, M.D. da S. *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposição* / 11^a ed. São Paulo, Ed.Cortez, 2001.

MACHADO, N.J. *Epistemologia e Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

PARENTE, F. de A.C. *Avaliação Educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal*: um estudo de caso.

São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1991.

PARLETT, M. & HAMILTON, D. *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes*. In Hamilton, D. et al. (eds.), *Beyond the Numbers Game* Hampshire: Macmillan Education Ltd. 1977.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCRIVEN, M. S. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally, 1967.

STUFFLEBEAM, D.L. *The relevance of CIPP evaluation model for educational accountability*. Journal of Research and Development in Education, Athens, v.5,n.1, 1978.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRSA, 2000.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.