

AValiaÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CAMPO DE CONHECIMENTO

Lucina Kellen de Souza Gomes – UFC
lucianakellen2004@hotmail.com

Lourdes Rafaella Santos Florencio – UFC
rafaellaflorencio@gmail.com)

RESUMO

O objetivo desse estudo é o de construir um percurso histórico da Avaliação enquanto campo de conhecimento. As balizas desse escopo assentam-se no entendimento da avaliação enquanto instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca do aperfeiçoamento das experiências do educando no espaço escolar. Nas instituições educacionais, a avaliação traz novos desafios ao educador na contemporaneidade, desafios esses que precisam ser analisados em uma perspectiva histórica. Como metodologia, esse estudo configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura. Por modelo de avaliação, entende-se uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação. Diversos pesquisadores (IMBERNÓN, 1993; MIRAS; SOLÉ; 1995; MONEDERO MOYÁ, 1998; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989) consideram Ralph Tyler (1902-1994) como o patriarca do termo “avaliação educacional”, seguindo essas evidências, apresenta-se um breve percurso por alguns dos modelos de avaliação que fundamentam a área da avaliação educacional, os quais nos ajudam a ampliar e compreender o conceito ao longo do tempo.

Palavras-chave: História da Educação; Avaliação; Avaliação Educacional;

1. Introdução

A avaliação faz parte do sistema educacional brasileiro e deve ser concebida como componente do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, não deve ser vista como uma prática pedagógica que determine o fim de uma ação, mas como um meio para verificar se o processo de ensino e aprendizagem está acontecendo conforme os objetivos preestabelecidos pela escola.

Desse modo, ela não deve ser confundida com a prática de exames escolares que se apoia na aplicação de provas, com atribuição de notas, para constatar se o estudante foi aprovado ou reprovado. Definitivamente, essa é uma atitude puramente conservadora e assume um caráter classificatório, em que o foco principal são os resultados quantitativos alcançados ao final de cada período. Sobre essa proposição, Luckesi (2000, p. 11) afirma que: “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’”.

Para esse teórico, utilizar-se de exames como instrumentos classificatórios só faz sentido nos casos dos concursos ou situações específicas que exijam confirmação de

conhecimentos, no entanto, na sala de aula, utiliza-se a avaliação como um recurso para diagnosticar, acompanhar e reorientar a aprendizagem, não se devendo lançar mão dos exames para classificar os estudantes.

Nesse contexto, a avaliação assume dimensões mais abrangentes, mais inovadoras, levando em conta não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas principalmente os fatores que contribuem para que a aprendizagem aconteça, considerando: a concepção de avaliação adotada pela escola, as práticas avaliativas adotadas pelo professor, as condições de vida dos aprendizes, dentre outros. Para Luckesi (2000, p. 78): “[...] o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções”.

O escopo da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspectos que compõem uma ideia ampla e complexa acerca do tema, em que diversidades de modelos teóricos e práticos se alternaram de acordo com o contexto histórico, causam ressonância no campo acadêmico. É a partir desse entendimento que buscou-se construir uma análise histórica sobre esse campo de conhecimento.

2. Histórico da avaliação educacional

Ralph Tyler (1979) é considerado o pai da avaliação por ter organizado o primeiro método sistemático de avaliação educacional, dando início à sua consolidação como campo teórico e prático da Educação. Para Tyler (1979), o objetivo da avaliação é julgar o comportamento dos alunos, observando-se a importância em propor objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; considera também que a avaliação deve acontecer continuamente, subsidiada por mais de um julgamento e instrumentos.

No contexto da década de 1950, a avaliação educacional assume o foco em um cenário de otimização do papel da escola para atender às demandas de consolidação da sociedade industrial. Consoante Tyler (1979), a eficiência e a eficácia do ensino eram palavras de ordem na perspectiva avaliativa dos alunos, por isso uma de suas preocupações era mensurar os objetivos comportamentais para se garantir a qualidade do currículo por meio da aprendizagem do(a) discente, aprendizagem entendida como mudança de comportamento (perspectiva behaviorista).

Segundo Silva (2012, p. 34), a avaliação defendida por Ralph Tyler (1979) tem duas grandes vantagens:

[...] a proposta avaliativa funda-se numa base lógica sistematizada através do desenvolvimento do programa avaliado; 2) a proposta não mais toma o estudante como foco exclusivo do processo avaliativo, a centralidade é o mérito do programa, e não do aluno.

O referido autor completa ainda afirmando que a proposta de Tyler (1979) possui uma lógica materializada nos seguintes procedimentos:

[...] estabelecer as metas ou os objetivos; ordenar os objetivos em amplas classificações; definir os objetivos em termos de comportamento; estabelecer situações e condições que possam demonstrar as execuções dos objetivos; explicar os propósitos das estratégias ao pessoal mais importante nas situações mais adequadas; escolher e desenvolver as apropriadas medidas técnicas; organizar os dados de trabalho e comparar os dados com os objetivos de comportamento. (SILVA, 2012, p. 35).

Por fim, a questão central é o aperfeiçoamento da qualidade educacional dos programas, observando a congruência ou não dos resultados com os objetivos. Contudo, é salutar afirmar que a aplicação do método de Tyler restringiu-se a um juízo de valor do produto no momento terminal, caracterizando-se por seu caráter finalístico, por conseguinte pouco contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos educacionais, embora tenha influência até hoje sobre o modelo educacional brasileiro.

Lee Joseph Cronbach (1916-2001) é um sucessor na discussão sobre avaliação educacional. Destacou-se por contribuições importantes nas áreas da psicologia educacional, com elaboração de testes psicológicos e avaliação de programas que discutem sobre a planificação da avaliação. Os pressupostos que fundamentam a proposta de planejamento da avaliação de Cronbach (1996, p. 4) são:

Avaliação é concebida para cumprir um papel político; planejamento da avaliação deve aproximar-se de um planejamento de programa de investigação; avaliação deve ter flexibilidade em relação aos seus resultados como aos interesses da comunidade em que está inserida; avaliador tem uma responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada; nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, assim é fundamental a constituição de uma equipe de avaliação.

Esse pressuposto é interessante na proposta de Cronbach (1996) por proporcionar várias perspectivas entre os diversos profissionais participantes e por, desse modo, criar redes dialógicas que os aproximam das contradições da realidade. Para a realização da avaliação, deve-se pensar em dois momentos: o primeiro diz respeito a um planejamento geral que seleciona prioridades e responsabilidades para os participantes do processo; o segundo explica um detalhamento do planejamento interno da equipe. Os fatores que caracterizam esse tipo de

planejamento são a flexibilidade e a focalização nos processos, e não tão somente nos objetivos, como na proposição de avaliação de Tyler.

Cronbach (1996) fortalece a ideia do planejamento da avaliação, tendo como preocupações metodológicas o envolvimento multidisciplinar dos sujeitos avaliadores e sua dinâmica de acompanhamento do processo em análise. Nesse sentido, avaliar, segundo Cronbach (1996), é um processo planejado e plural de coleta de informações para compreensão dos fatores que visem melhorar a qualidade do que se avalia e identificar as necessidades dos sujeitos no contexto.

Conforme Cronbach (2001), os critérios da avaliação são: clareza, exatidão, validade e amplitude. Essa proposta leva a um processo avaliativo de caráter compreensivo do objeto, por isso maiores serão as possibilidades de entendimento sobre a situação quanto mais diversificado forem os instrumentos.

No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Michael Scriven (2000, p. 85) teve um papel fundamental, principalmente ao afirmar que a avaliação tem várias funções, “[...] mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”.

Scriven (2000), no quesito avaliação institucional, preocupou-se em avaliar os resultados dos programas, julgar e avaliar objetivos e concluir sobre o valor global. Desenvolveu a ideia de avaliação somativa e formativa. Essa última avaliação acontece ao longo dos programas, dos currículos, dos projetos e dos produtos educacionais, com a finalidade de produzir informações úteis que efetivem o aprimoramento do que está sendo avaliado. Esse teórico destaca a necessidade de a avaliação formativa ser uma prática constante no desenvolvimento dos fenômenos.

Já a avaliação somativa, para Scriven (2000), ocorre ao final de um programa de avaliação; ela possibilita ao seu futuro usuário dados para julgar a sua relevância, seu valor, seu mérito. A esse respeito, Silva (2012), em seu trabalho, apresenta que esse tipo de avaliação tem um caráter “parecerista” dos objetos avaliados para que a sociedade possa saber da qualidade alcançada em um determinado tempo do processo educativo em estudo. Por fim, Scriven (2000) assinala que tanto a avaliação formativa como a somativa são complementares, sua articulação colabora para uma visão ampla do objeto avaliado.

Robert Stake (2000) rompe com o paradigma tyleriano e propõe um método centrado no indivíduo, ou seja, o avaliador responde àquilo que o indivíduo deseja saber e negocia com o indivíduo sobre o que é necessário fazer. O seu método de avaliação

responsiva caracteriza-se por ser pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para atender ao cliente. Uma das orientações de Stake (2000) sobre a avaliação é que os avaliadores precisam trabalhar continuamente com as várias audiências e atender às suas diversas necessidades de avaliação. O autor parte da visão de que a concepção clássica de avaliação é limitada, mecânica e pouco contributiva, principalmente porque a avaliação não pode apenas ficar centrada em julgar currículos já implementados, e sim servir de guia para aperfeiçoar os currículos ao serem vivenciados.

Stake (2000) também sugere uma comunicação contínua entre avaliador e avaliado, apresentando uma concepção de avaliação interessada em compreender as atividades, valores, ações e reações dos indivíduos. Outra característica marcante da teoria de Stake (2000) é o aprofundamento de todos os elementos que constituem a cultura institucional, pois as avaliações devem ajudar a observar e melhorar o que está acontecendo, é centrada no cliente. Nessa concepção de avaliação, os avaliadores devem utilizar programas, relacionando os antecedentes e as operações com os resultados. Os resultados inesperados também devem ser tão valorizados quanto os resultados esperados. O autor introduz a subjetividade na avaliação, afirmando que os testes são insuficientes para satisfazer os propósitos da avaliação, devendo ser incluídos métodos subjetivos também.

Na concepção stakeana, deve haver diálogo entre os sujeitos sobre a avaliação, no sentido de encontrar a solução de problemas apresentados. Entre as críticas ao método stakeano estão a de que os dados não possuem precisão suficiente e a de que há muita expectativa na capacidade dos sujeitos para analisar situações complexas, porém essas são máximas de um modelo que superestima a natureza política da avaliação.

Daniel Stufflebeam (2003), na década de 1960, apresenta-nos uma avaliação voltada para o aperfeiçoamento. O autor desenvolve uma nova perspectiva de avaliação a partir de um processo que descreva, obtenha e proporcione informações úteis para a tomada de decisões acertadas. Para o teórico, a avaliação é um guia para a tomada de decisões. Essa concepção de avaliação alicerça o modelo de avaliação denominado de CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Nele, avalia-se desde o planejamento, passando-se pelo desenvolvimento e chegando-se aos seus impactos. É uma avaliação orientada para a decisão, tendo como referência a busca da qualidade no entendimento de atender ao mérito dos propósitos do fenômeno avaliado.

A avaliação orientada para tomada de decisões concretiza-se em quatro tipos de avaliação: contexto, entrada, processo e produto, como já vimos. A avaliação de

contexto tem por objetivo definir: a) o cenário institucional, b) a problemática que se tornará foco de trabalho, c) avaliar suas necessidades, d) possibilidades de satisfazer as necessidades. (VIANNA, 2000 apud SILVA, 2007, p. 202).

Para cada momento desses descritos, há decisões a serem tomadas, por isso a necessidade de tipos específicos de avaliação para atender às singularidades de cada etapa. Assim, a avaliação tem como princípio diagnosticar os problemas que estão na base das necessidades e julgar se os objetivos indicados são satisfatoriamente coerentes com as necessidades avaliadas e com o contexto em que está se desenvolvendo. É uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de cada etapa do programa, e não para classificá-lo.

Avaliação de quarta geração é um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (stakeholders) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), sendo implementadas de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma construtivista.

Para Guba e Lincoln (2011), não existe nenhuma forma correta de definir avaliação, posto que, se fosse possível encontrar esse sentido, isso poria fim, de uma vez por todas, à discussão acerca de como a avaliação deve ser conduzida e acerca de quais devem ser seus propósitos. Os referidos autores consideram as definições de avaliação como interpretações mentais humanas, cuja correspondência com determinada “realidade” não é e não deve ser problema (GUBA; LINCOLN, 2011). Nesse posicionamento, os autores esboçam os significados atribuídos à avaliação construtivista responsiva com sete definições constitutivas:

1. Avaliar é um processo sociopolítico – os fatores sociais, políticos e culturais são abordados como propriedades elementares da condição humana e as incorpora no processo de avaliação.
2. Avaliar é um processo conjunto e colaborativo – visa ao desenvolvimento de construções consensuais sobre o objeto da avaliação, isso não quer dizer que todas as avaliações chegarão a um consenso.
3. Avaliar é um processo de ensino-aprendizagem – atuam (avaliador e interessados) como aprendizes e instrutores à medida que a avaliação segue o seu curso.
4. Avaliar é um processo contínuo, recorrente e extremamente divergente.
5. Avaliar é um processo emergente – não é possível saber quais construções serão apresentadas pelos vários interessados ou o que esses interessados considerarão convincente para gerar reconstruções e abordagens que conduzam ao consenso.
6. Avaliação é um processo cujos resultados são imprevisíveis – impossível dizer com alguma segurança quais serão os resultados de uma avaliação.
7. Avaliação é um processo que cria realidades – as reconstruções (ou reconstrução) que emergem de uma avaliação são precisamente uma criação dos participantes e interessados que as constroem, do mesmo modo que as construções que cada grupo originalmente introduziu à negociação. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 38, grifos dos autores).

Sendo assim, as crenças que embasam o modelo de Guba e Lincoln (2011) fundamentam-se ontológica e epistemologicamente no construtivismo. A ontologia

relativista sustenta que existem múltiplas realidades socialmente construídas, não governadas por nenhuma lei natural, seja ela causal ou não. Define-se “verdade” como as construções mais fundamentadas (quantidade e qualidade das informações) e mais esclarecidas (intensidades segundo as quais as informações são compreendidas e utilizadas) sobre as quais exista consenso (embora possa haver inúmeras construções subsistentes que as atendam simultaneamente).

A epistemologia subjetivista monista sustenta que o investigador e o investigado estão entrelaçados de tal forma que as constatações de uma investigação são criação literal do processo de investigação. Observe que essa postura efetivamente põe por terra a distinção clássica entre ontologia e epistemologia. A pergunta epistemológica é respondida pelos adeptos do paradigma construtivista pela afirmação de que é impossível separar o investigador do investigado. Se assim for, a postura construtivista, com efeito, elimina a distinção entre ontologia e epistemologia, porque a pergunta “o que existe que se possa conhecer” não existe de maneira independente, mas apenas quando associada a um processo de investigação. Concluindo, nesse processo histórico-dialético, foram percebidas as limitações dos testes para avaliar, pois estes apresentavam, na maioria das vezes, uma visão fragmentada do aprendente e sua tendência era levar o professor a ensinar para o teste.

Em permanente discussão, a educação, hoje vista como um fator de promoção da justiça e da igualdade social, redefine os contornos da avaliação para um processo voltado ao aluno como um construtor de significados, não apenas como um receptor de conteúdos, sendo ela mesma um instrumento de comunicação e de suporte ao discente e ao professor, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

3. Considerações Finais

Pressupõe-se que a avaliação depende um conjunto de fatores e atitudes dos envolvidos, de modo a dar um novo sentido ao processo educativo, contribuindo para a efetivação da função social da escola. Entende-se a escola como um espaço privilegiado para a formação intelectual do indivíduo. Essa instituição também responde pela construção dos saberes sistematizados e valores éticos e morais necessários para o exercício da cidadania, tendo em vista a transformação social.

Compreende-se que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Por isso, deve ser utilizada para fornecer subsídios aos professores nas tomadas de decisões, orientando-os no

planejamento das ações docentes, haja vista o progresso do estudante, e não sua exclusão do processo. Nessa direção, é importante esclarecer como a avaliação ocorre na escola, quais concepções pedagógicas norteiam sua execução, considerando todos os elementos envolvidos.

Partindo-se dessa ideia, considera-se que a avaliação é fundamental, mais é preciso considerá-la enquanto ação intencional. Portanto, pode-se afirmar que a avaliação não é uma atividade neutra, é sustentada pela filosofia de ensino da acadêmica, da escola e do professor, pelos conhecimentos teóricos que servirão de base para o processo de ensinar e de aprender, considerando-se a busca de estratégias para superação das dificuldades por meio de práticas concretas.

4. Referências

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMÕES, G. A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto, 2000.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Avaliação de quarta geração. Campinas: Unicamp, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 374-384.

MONEDERO MOYÁ, J. J. Bases teóricas de la evaluación educativa. Granada: Aljibe, 1998.

SCRIVEN, M. The logic and methodology of checklists. Kalamazoo: Western Michigan University, 2000.

SILVA, J. F. Avaliação na perspectiva formativa reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1989.