

## COLOCANDO EM CENA OS AUTORES DA AVALIAÇÃO CURRICULAR

O Núcleo de Avaliação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará criou uma linha de pesquisa em avaliação curricular, na perspectiva de integrar estudos, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, nessa área. A esta linha está associada a oferta de uma disciplina chamada Avaliação Curricular e um Projeto de Pesquisa intitulado *Experiências de Avaliação Curricular: possibilidades teórico- práticas*, que visa a integração de todas as discussões teórico-metodológicas que orientam práticas avaliativas, na área, problematizando-as, buscando a identificação e o desenvolvimento de uma epistemologia de base científica, que dê especificidade aos estudos desenvolvidos por professores e alunos que dela participam.

A disciplina Avaliação Curricular oferece estudos sobre os princípios, as teorias e as práticas que têm sido aplicadas por avaliadores de currículos, problematizando-as como uma área de avaliação educacional; na fase final da disciplina, os estudantes são estimulados a desenvolver projetos exploratórios, nos quais deverão exercitar práticas investigativas a serem desenvolvidas nos seus projetos de dissertação ou tese.

A pesquisa referenciada visa dar uma contribuição à construção de uma teoria de avaliação curricular, com base empírico-científica; quer seja na disciplina, quer na pesquisa ou em outros estudos do eixo de avaliação curricular, o currículo é pensado como *uma realidade interativa* que, na opinião de Rasco, *apud* Angulo e Blanco (1994) é: *Um currículo em ato, currículo formação* (p.94) constituindo-se em um processo de ação comunicativa, em que ocorrem relações sociais que interferem de forma positiva ou negativa no processo de construção curricular; nessa acepção, há o reconhecimento da comunicação e dos processos sociais, como elementos vitais do currículo, nos

quais os sujeitos e sua ação educativa são fundamentais à consecução dos objetivos desejados.

Nesse enfoque, a construção do conhecimento ocorre no ato de ensinar e aprender, mediatizada pelo diálogo e pelas experiências vividas; o currículo se apresenta então, como uma ação prática, em estreita relação com a representação da ação.

Além da aceção do currículo como realidade interativa, são discutidos e aprofundados outros conceitos que o explicam como planificação e como conteúdo.

Como planificação, o currículo configura-se em um documento prescritivo que apresenta uma programação educativa para uma instituição educacional; como conteúdo ele deve ser compreendido como conhecimento cultural organizado; é, portanto, uma representação da cultura, implicando sempre em uma seleção, organizada disciplinariamente ou não, na perspectiva de processos cognitivos (RASCO, 1994, p. 27).

Já a avaliação curricular é compreendida como uma ação integrada a processos decisórios em relação a programação e o desenvolvimento curricular, situando as práticas avaliativas enquanto *objeto de análise e de investigação científica e educacional*, Rodrigues *apud* Estrela Nóvoa (1993, p.11).

As experiências de Avaliação Curricular que apresentamos neste livro evidenciam novos olhares sobre os processos de natureza avaliativa, problematizando as práticas vivenciadas, discutindo os caminhos investigativos, aceitando o pensamento de Costa (2002) que afirma: “não há um porto seguro onde possamos ancorar nossas perspectivas de análise para a partir daí conhecer a realidade” (p 33). Portanto, ter múltiplos olhares, para desvelar os fenômenos nos seus contextos é um caminho adequado.

Na literatura sobre currículo, vários autores apresentam o desenvolvimento da avaliação curricular e educacional em épocas, discutindo seus pressupostos e procedimentos.

Perez e Lopez (1994, p. 306) apresentam duas épocas importantes de avaliação: a época pré-científica, até 1930 e a época científica de 1930 a 1972; esta última classificada em:

- a) tyleriana: 1930-1945;
- b) da inocência: 1946-1957;
- c) crítica do realismo: 1958-1972.

A época tyleriana configurou-se a partir de um modelo que, segundo Vianna (2002),

[...] parte do princípio de que educar consistiria em gerar ou mudar padrões de comportamento, e/ou em consequência, o currículo seria construído com base de especificação de habilidades desejáveis expressa em objetivos a serem alcançados (p.50)

Nesta perspectiva, a avaliação do currículo baseada em dados empíricos possibilitará a reestruturação curricular que teria um caráter sistemático oferecendo elementos para uma crítica institucional.

Segundo Lewy (1979) três aspectos seriam essenciais na avaliação proposta por Tyler: o primeiro é a determinação das intenções e efeitos de um programa educacional (currículo) e a organização das condições que favorecerão o uso efetivo dos materiais didáticos. O segundo é a descrição das situações existentes, dos métodos, das ações em desenvolvimento fornecendo informações sobre o que deve ser modificado; esses dois aspectos geram a identificação das áreas que necessitam de apoio e de novas instruções ou de revisão de materiais, contribuindo para a tomada de decisões do grupo gestor. O terceiro é o controle da qualidade do programa educacional (currículo) implementado, e avaliado na sua eficácia.

O autor discute, também, os métodos e estratégias aplicados na avaliação curricular na perspectiva de Tyler, tendo como eixo norteador as características específicas desse tipo de avaliação, que são:

1. Identificação e formulação dos objetivos instrucionais;
2. Especificação do alcance e da sequência dos conteúdos do ensino;
3. Seleção das estratégias do ensino-aprendizagem;
4. Desenvolvimento dos materiais instrucionais.

Todas essas etapas deveriam ser avaliadas, utilizando as abordagens: a) obtenção dos resultados desejados; b) estabelecimento de méritos; c) tomada de decisões. Para cada uma dessas etapas, haveria um foco; na primeira seriam os objetivos educacionais, as experiências da aprendizagem e o exame de resultados, verificando se os objetivos educacionais foram alcançados; na segunda a avaliação realizada no final do processo, buscando-se o mérito do objeto avaliado. E na terceira, a tomada de decisões, vinculada aos processos de gestão.

Na época da inocência, ainda sob forte influência do modelo tyleriano, ocorreu um bom desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação, como por exemplo: os testes e os experimentos; *a inocência*, segundo Perez; Lopes (1994) residia no fato de que os resultados da avaliação influenciavam apenas a realidade da escola, com incidência maior na sala de aula; ações sociais ou políticas ou de contexto não eram afetadas pelos resultados da avaliação curricular.

A época crítica do realismo configurou-se por uma reação crítica ao paradigma comportamentalista e objetivista apresentado por Tyler; surgiram autores como Lewey (1979) que discutiram novas teorias e métodos de avaliação curricular, referenciando em seu texto que o desenvolvimento da avaliação curricular, ocorreu como campo de estudo independentemente do domínio das Ciências da Educação. Suas raízes encontram-se na área da Avaliação Educacional, utilizando testes e medidas, havendo uma maior preocupação inicial, com a avaliação da aprendizagem dos alunos e não com a avaliação de programas educacionais; esse fato provocou o surgimento de estudos, discutindo-se novos conceitos, princípios, métodos, teo-

rias e modelos de avaliação educacional. Nesse período o termo currículo assumiu diferentes significados, utilizado algumas vezes em um sentido mais amplo, abrangendo desde as várias atividades educacionais por meio das quais o conteúdo era transmitido, até os materiais utilizados e os métodos empregados; frequentemente o currículo foi designado como um Programa Educacional, ou até mesmo um Programa de um determinado Nível de Ensino.

Outros autores críticos do paradigma objetivista devem ser citados: Cronbach (1963), segundo Vianna (2000) não propôs um modelo de avaliação discutindo apenas sua relação com a prática, constituindo um “corpus” coerente a partir de aspectos importantes assim expressos:

Relação entre os especialistas e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação para o aprimoramento e revisão de curso; avaliação e compreensão de curso; e, por último, procedimentos de medida de avaliação educacional. (p.68)

Sendo assim, Cronbach assumiu uma posição crítica em relação ao modelo de Tyler; à medida que defende que a avaliação não tenha como finalidade apenas fazer um julgamento final, mas também oferecer meios para o aprimoramento do currículo.

Parlett e Hamilton (1972), propuseram a avaliação para tomada de decisões. Stuffleben (1968) avaliação do mérito. Scriven (1967) avaliação iluminativa e Stake (1967-1984) avaliação responsiva; foram paradigmas de grande importância para a compreensão da avaliação curricular, com o surgimento da valoração dos processos avaliativos, iniciando o debate entre humanistas e behavioristas.

Passadas décadas do desenvolvimento da avaliação curricular Rodrigues *apud* Estrela e Nòvoa (1993) afirmam ser esse tipo de avaliação um processo orientado por critérios *standarts*, dimensões e níveis, regras e normas, em relação as quais comparasse performance julga-se a importância das dimensões e o sucesso e excelência dos seus resultados.

No Brasil, segundo Saul (1998), as questões curriculares foram discutidas a partir dos anos 1980, em seminários e semanas de estudo sobre avaliação, realizados em universidades brasileiras; foi o início do rompimento com práticas autoritárias da Avaliação Educacional, surgindo no cenário, modelos e práticas democráticas.

A avaliação democrática, que tem como um dos seus expoentes MacDonnald (1957) reconhece o pluralismo de valores nos processos avaliativos; a principal atividade do ato de avaliar consiste no levantamento das concepções e reações acerca do Programa Educacional, objeto da avaliação; exige sigilo, negociação, direito à informação e acessibilidade (SAUL, 1998).

Saul (1973) apresenta então, um modelo de Avaliação Emancipatória, num enfoque qualitativo e praxiológico, numa vertente político-pedagógica, orientado por interesses emancipatórios e procedimentos dialógicos.

Esse modelo vem gerando padrões de Avaliação Dialógica, inspirados no ideário de Paulo Freire, estudados por Romão (2003,); para o autor, na *educação libertadora a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se tornar um momento de aprendizagem* (p. 88). Portanto, a Avaliação Dialógica deve ser desenvolvida, por um processo crítico-analítico de leitura da realidade.

O Paradigma de Avaliação Dialógica (de natureza emancipatória) tem sido exercitado na área de Avaliação Curricular, por muitos avaliadores.

Outros aspectos da Avaliação Curricular começaram a serem discutidos ainda nos anos 1990, por autores estrangeiros, como é o caso dos portugueses situando a avaliação curricular como área no domínio das Ciências da Educação, relacionada com a prática educativa; discutem também a polissemia do termo currículo, afirmando que ele engloba: “quer a planificação, quer o resultado de sua implementação, incluindo, o que não está previsto e o que não é expressado, afirmado ou reconhecido” Domingues, *apud* Estrela Nóvoa (1993, p. 23).

Nesta perspectiva a avaliação curricular deve abranger desde a concepção do currículo, ao seu desenvolvimento e sua validação. Ela é diagnóstica, formativa e somativa.

Domingues (1993) ao referir-se a avaliação curricular, afirma que ela

[...] partilha das mesmas fases de desenvolvimento da educação, constituindo-se como uma prática, antes de desenvolver-se com uma teoria, e antes de se cientificar-se ou desenvolver-se, como área das Ciências da Educação. Esse fato tem produzido a transposição de referenciais teóricos e metodológicos de diversas áreas do conhecimento (filosofia, sociologia e antropologia), que nem sempre atendem as especificidades da área de avaliação curricular, daí a necessidade de estudos investigativos sobre as práticas avaliativas, buscando sua afirmação como área das Ciências da Educação. (apud ESTRELA e NÓVOA, 1993, p. 21).

Percebe-se, ao longo da história, que a avaliação curricular tem se desenvolvido como prática, antes de desenvolver-se como teoria; a busca de uma teoria curricular, com base empírica, é um dos objetivos da investigação na área.

Portanto, este livro elaborado por professores e alunos integrantes do eixo de avaliação curricular da linha de pesquisa Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, assumiram o desafio de contribuir para a construção de uma teorização científica da avaliação curricular, com base empírica, no sentido de possibilitar a organização de um estatuto epistemológico próprio, com a consciência de que a escolha de um paradigma ou de um modelo de avaliação é uma opção do avaliador. Podemos afirmar que é uma tarefa que contribuirá para a produção do conhecimento na área.

*Profa. Patrícia Helena Carvalho Holanda*  
*Profa. Meirecele Caliope Leitinho*

## Referências

- ANGULO y BLANCO (Orgs.) **Teoria e desarrollo del currículum**. Malaga: Ediciones ALJIBE, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Currículos investigativos: Olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. DPDA, 2002.
- ESTRELA, A e NÓVOA, A. (Org). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.
- LEWY, Arieh. **Avaliação de currículo**. Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Leticia Rita Bonato. São Paulo: EPUÇ Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 315p
- PEREZ Y LÓPEZ. **Curriculum y Enseñanza** Editorial EOS-Madrid, 1994.
- ROMÃO, José Estáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo Cortez, 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.