

# Descrição de uma Trajatória na/da Avaliação Educacional

*Clarilza Prado de Sousa(1)*

Procuro neste trabalho fazer uma breve descrição de como tenho vivenciado a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil nestes últimos 30 anos, procurando, a partir daí, compreender os desafios que estamos enfrentando na década de 90 e discutir novas formas de apresentar os problemas da avaliação.

## **Começos**

A avaliação educacional tem sido a preocupação central de meus estudos, pesquisas e atividades docentes. Ao procurar aqui fazer uma discussão das tendências atuais da avaliação educacional, achei que poderia apresentar esta reflexão no contexto de minha trajetória teórico-metodológica no campo da avaliação. Esta é uma possibilidade, pelo menos para mim, riquíssima de rever pontos de vista, retomar conceitos e de expor meus pensamentos, compartilhando assim dúvidas, buscas e dificuldades.

1 Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Cudos Chagas, também se inclui entre os grandes especialistas brasileiros em Avaliação Educacional. Na Universidade, tem orientado inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado na área, desenvolvendo um importante papel de fomento aos trabalhos sobre Avaliação Tem assessorado o Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação quanto à avaliação em geral e à implantação de Sistemas de Avaliação Educacional em particular, possuindo diversos livros e artigos publicados.

ROSALES (1992) afirma que a avaliação é uma área de conhecimento muito nova, mas que teve um desenvolvimento intenso nos últimos anos e que se poderia mesmo afirmar que sua infância estaria situada até os anos 70, a adolescência em torno dos anos 80 e que, agora, nos anos 90, estamos caminhando para a idade adulta.

Para compreender o processo de amadurecimento da área avaliativa, é preciso fazer uma pequena revisão das produções de décadas anteriores, resgatando a partir daí as contribuições que possam ainda oferecer subsídios para as nossas atividades atuais na área.

A preocupação em ressaltar a importância da avaliação do desempenho escolar no Brasil foi registrada já na década de 30, principalmente por Isaias ALVES (1930), quando defendia os testes pedagógicos, argumentando que sua objetividade seria mais adequada que as avaliações subjetivas até então realizadas.

No entanto, o desenvolvimento de uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada aparece realmente com TYLER (1949). Outros autores, posteriormente, como BLOOM (1971), GAGNÉ (1967), MAGER (1962), POPHAM (1973), ampliaram e aperfeiçoaram o paradigma avaliativo proposto por TYLER, sem contudo modificar sua estrutura e pressupostos básicos.

Até a década de 70, quando comecei a trabalhar com a avaliação, as concepções presentes em toda a área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos. Avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Para realizar uma boa avaliação, era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar, além disso, em que situação seria possível observá-los. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida. Preconizava TYLER que, como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados - os objetivos educacionais - forneceriam possibilidade de uma avaliação apropriada.

Comecei a questionar, então, esta profunda confiança que havia em uma metodologia de caráter racional, basicamente comportamental da avaliação. Neste período, em conjunto com os avaliadores brasileiros que também rejeitavam a orientação teórica predominante da avaliação educacional, fomos buscar fundamentos em autores como Michael SCRIVEN, Robert STAKE, Daniel STUFFLEBEAM, David HAMILTON, Malcom PARLETT, Barry MacDONALD.

SCRIVEN (1967) propunha que, ao lado das aprendizagens predeterminadas, estabelecidas em um programa de ensino, seria necessário considerar outras não previstas. A orientação do autor era de que a avaliação poderia ser não apenas "goal based", mas também "goal free". Não se deveria então partir dos objetivos de um plano, mas chegar a eles através das produções dos alunos, observadas em um dado contexto educacional. Mais ainda, o autor considerava que, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante também analisar aqueles que se estavam desenvolvendo no transcorrer do curso, o que possibilitaria intervenções ainda durante o processo de execução de um plano. Avaliador criativo, SCRIVEN apresenta em 1963/7 o conceito de avaliação somativa e formativa, que teve

um grande impacto, principalmente entre avaliadores brasileiros, por volta da década de 70. Passou-se a compreender então que a avaliação *deveria ser* não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento. Esta categorização da avaliação - formativa e somativa -, que hoje já se tornou clássica, trouxe para a teoria da avaliação uma maior complexidade dos métodos avaliativos. Embora definisse a avaliação como uma "atividade metodológica que é essencialmente similar, quer se *esteja tentando* avaliar uma máquina de café ou máquina de ensinar, planos para uma casa ou planos de currículo", SCRIVEN (1967) reconhecia que a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador.

STAKE (1967) iria ampliar a importância do processo de *interpretação*, ao afirmar que a avaliação envolvia a emissão de juízos de valor não somente de especialistas em avaliação, mas também de professores, pais etc. Avaliar era sobretudo uma questão de dizer se algo é bom ou mau, e o avaliador, para *este autor*, deveria coletar argumentos que permitissem julgar o valor de um programa educacional.

STUFFLEBEAM (1971) definia avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões. Este autor propõe um modelo avaliativo bastante complexo que envolve análise de variáveis de input (entrada) de processo, de contexto e de resultados, mas o dimensionamento de todas elas *deveria ser* dado *pela* relevância do processo de tomada de decisões. Uma verdadeira avaliação, segundo o autor, seria aquela que permitiria subsidiar, em tempo hábil, o *aperfeiçoamento* de um programa. Daí a importância da escolha de informações úteis e relevantes que atendam às necessidades de quem toma decisões. Um estudo que não subsidiasse a revisão de ações, que não atendessem às audiências de um programa educativo, seria para ele uma pseudo-avaliação.

PARLETT & HAMILTON (1977) desenvolveram a avaliação iluminativa. Criticando a avaliação tradicional e o paradigma que chamavam de agrobotânico, estes autores afirmavam:

*"a forma mais comum de avaliação, do tipo agro-botânico; consiste em se verificar a eficiência de uma inovação, examinando se esta atende ou não a padrões ou critérios previamente definidos. Um pouco como se fossem sementes, os alunos são pré-testados (as sementes são pesadas e medidas) e, depois, submetidas a experiências diferentes (tratamentos). Após um certo período, o seu rendimento é medido (crescimento ou produção) para se constatar a eficiência relativa dos métodos utilizados (fertilizantes)" (p. 7).*

A avaliação iluminativa proposta por estes autores se baseava no paradigma socioantropológico, com o foco muito mais na descrição e interpretação de um processo educativo do que na medida e previsão de comportamentos. Para estes autores, quando se analisa um programa inovador, é preciso considerar que os objetivos inicialmente propostos por este programa são modificados, reinterpretados por aqueles que o executam.

Assim, a avaliação deveria considerar como os objetivos estão sendo percebidos, vividos por aqueles responsáveis por sua execução. PARLETT & HAMILTON compreendem que

no contexto em que professores e alunos atuam está presente e interagindo um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas, que produz em cada sala de aula um arranjo único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho, que influencia o ensino e a aprendizagem que lá se realizam. Os autores propõem, a partir desta compreensão, um processo avaliativo que exigirá do avaliador uma convivência com o cotidiano escolar, onde irá, a partir de uma estratégia metodológica, desemaranhar as variáveis que atuam em uma situação e isolar suas características significativas, buscando iluminar a compreensão das relações entre crenças, práticas, padrões organizacionais e comportamentos apresentados pelos agentes e sujeitos da ação educativa.

MacDONALD (1977) introduz a classificação política dos estudos avaliativos, argumentando que, dependendo dos valores, objetivos, procedimentos utilizados por um avaliador, a avaliação poderia ser "burocrática, autocrática ou democrática". A avaliação burocrática se caracterizaria mais como um serviço prestado a agências governamentais, realizada para atender a questões de controle de verbas educacionais. A avaliação autocrática seria também desenvolvida para agências governamentais, mas tendo como propósito a análise mais objetiva e rigorosa de políticas educativas. A avaliação democrática seria aquela realizada para atender a necessidades de informação e análise de uma dada comunidade sobre um programa educacional. O valor que orienta este tipo de avaliação é a cidadania consciente, e o avaliador vai utilizar uma metodologia que permita a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo assim a negociação entre eles e a tomada de decisões coletiva.

Os paradigmas avaliativos desenvolvidos por estes autores citados e outros de grande importância, como CRONBACH (1963), EINER (1979), assim como os estudos de autores brasileiros, que procuraram desenvolver novos modelos avaliativos em uma abordagem de natureza mais qualitativa -dentre os quais se encontram ANDRÉ (1978), SAUL (1985), GATTI (1981), GOLDBERG & PRADO DE SOUSA (1979), LUCKESI (1984), GOLDBERG & FRANCO (1980) - ou quantitativa, como os estudos de VIANA (a partir de 1973), ampliaram a temática, o objeto e as funções da teoria da avaliação educacional, mas havia ainda muito a caminhar. Na verdade, o questionamento mais relevante a respeito da avaliação educacional somente vai ser construído no Brasil na década de 80, quando as contribuições da sociologia se tornam mais efetivas na área educacional.

## **A Perda da Inocência**

No final da década de 70, e principalmente durante os anos 80, os educadores brasileiros, em consonância com as reflexões que se faziam sobretudo em países europeus, analisando o desempenho de sistemas de ensino, evidenciaram a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola. Pesquisas e estudos relevantes foram desenvolvidos no sentido de permitir compreender como justamente os alunos provenientes das camadas populares, que sofriam uma discriminação socioeconômica, recebiam das escolas um ensino de pior qualidade e ainda eram aqueles que respondiam pela maior taxa de evasão e repetência de todo o sistema de ensino.

A escola, assim, como nos fez compreender autores como BOURDIEU & PASSERON (1964/70), BAUDELLOT & ESTABLET (1971), reproduz as estruturas de classes sociais,

perpetuando as estruturas sociais. Mas, ressaltavam GRAMSCI (1978), SNYDERS (1977) e retomava SAVIANI (1980), para a elevação do nível cultural das classes populares, a escola é fundamental. É preciso, no entanto, modificar a educação, reordenar seus objetivos, permitir o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de sujeitos que aprendam coletivamente a construir maiores possibilidades e alternativas de subsistência para enfrentarem suas situações adversas e promoverem a transformação social. Nesta época, FREIRE (1974/75) já havia desenvolvido uma pedagogia que buscava conscientizar o aluno de sua condição de subordinação social e, assim, libertá-lo para a construção de uma nova perspectiva de vida social.

Mesmo partindo de epistemologias diferenciadas, os autores do período poderiam ser reunidos em uma frente de pensamento progressista que evidenciava a desigualdade da educação oferecida nas escolas e se comprometia com a busca de justiça social. Os alunos das classes populares, sujeitos a exigências e tendo de apresentar uma competência que não lhes era oferecida na escola nem na família, sofrem uma "violência simbólica" (BOURDIEU 1970), legitimada de forma arbitrária pela ação pedagógica inconsciente. Estes alunos, ao receberem uma educação diferenciada daqueles que já detinham o suporte cultural possibilitado por melhores condições socioeconômicas, acabam-se mantendo defasados socialmente.

O conhecimento construído neste período na área de Educação, fundamentado pela sociologia e pela filosofia, veio opor-se a uma teoria educacional marcada principalmente por uma base psicologizante, que reduzia a compreensão do social às influências de contexto e de relações intergrupais.

A avaliação educacional, enquanto uma prática pedagógica, construída até aquele momento com fundamentos de uma vertente psicológica de orientação comportamental, sofre, a partir daí, um questionamento.

Em sintonia com o conjunto dos educadores, passamos a desenvolver uma análise crítica do papel que a avaliação exercia no cotidiano escolar.

Neste período, a análise da função política da avaliação foi objeto de estudo de muitos avaliadores brasileiros, dentre eles Ana Maria SAUL, Carlos Cipriano LUCKESI, Magda SOARES, Sandra Zakia Lian de SOUZA, Pedro DEMO (apenas cito alguns com cujos textos tive maior contato). As reflexões produzidas na época foram no sentido de deixar claro que a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função.

A denúncia da função política da avaliação, da possibilidade de ela poder assumir uma direção classificatória, seletiva e discriminatória não me imobilizou e também não impediu que os avaliadores brasileiros já citados e outros, como Jussara HOFFMAN, Celso dos S. VASCONCELOS, Mete ABRAMOVICH, Lea DEPRESBITERIS, Maria Laura Barbosa FRANCO, Menga LÜDKE, Thereza Perna FIRME, buscassem construir uma nova teoria de avaliação que pudesse produzir modificações de práticas para superar no cotidiano escolar as indignidades já exaustivamente denunciadas.

A contribuição dos autores da área, fortemente empenhados em buscar caminhos novos ao processo avaliativo, resultou no redirecionamento da função da avaliação.

A avaliação enquanto prática educativa passou a ser compreendida tomando-se por base as ciências humanas. Ciências humanas definidas como as que tratam do Homem no horizonte de sua historicidade. Aquelas cujo objeto é o Homem e sua existência.

Enfatizaram-se muito neste período, também, a análise de processos de aprendizagem em detrimento das avaliações de produto e a importância de estudos de natureza qualitativa que permitissem descrever e interpretar a atividade realizada na escola. Chegou-se mesmo a criar uma dicotomia entre avaliação de processo e de produtos e entre avaliação qualitativa e quantitativa, que somente foi superada uma década mais tarde, quando ficou claro para todos os pesquisadores da área a falibilidade e complementaridade de todos os tipos de avaliação.

Assim, embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem.

### **Era Preciso Avançar ou a Busca do Amadurecimento**

Havia, no entanto, a necessidade de avançar mais em relação à teoria avaliativa. A leitura mais sociológica da educação tinha trazido uma contribuição importante no sentido de nos fazer compreender os mecanismos macroeducacionais. Impunha-se agora a exigência da complementaridade de outras áreas, como a psicologia, por exemplo, para compreender a construção da desigualdade, isto é, como nas múltiplas interações entre os membros de uma comunidade educativa se desenvolve a seleção/discriminação escolar e social. A compreensão da educação enquanto totalidade e articulação entre múltiplos aspectos requeria a contribuição de uma psicologia sem as marcas do psicologismo que tinha sido a tônica de épocas anteriores.

A própria sociologia da educação, reconheciam autores da área, necessitava neste momento de uma recomposição do campo de investigação e uma abertura ao microssocial, com a revalorização do ator social no contexto das análises ideológicas macrossociais que se desenvolviam até então.

*“A sociologia da educação foi tocada fortemente por duas razões, no mínimo: a primeira é que a problemática do escolar serviu de terreno para as construções teóricas gerais dos vinte anos anteriores, os quais tinham o papel de instrumentos de legitimação no confronto ideológicos, talvez os mais vivos da época; a segunda razão é que a questão social da desigualdade face à escola, escapando aos sociólogos, uma vez as grandes constatações dirigidas, não lhes restava mais nada de novo para fazer senão provar as suas revisões teóricas sobre os objetos de investigação bastante inéditos para eles, o que não poderiam fazer sem encontrar outras especializações (psicólogos,*

*psicopedagogos, psicossociólogos, etc.) ou sem admitir a necessidade de uma abertura entre os espaços até então classicamente atribuído à sociologia do ensino, à sociologia da família, à sociologia do trabalho, etc." (HAECHT, 1992, p. 89).*

A década de 90 chegou, então, para nós educadores e especialistas em avaliação escolar, como um momento de grande desafio: integrar as contribuições críticas destas últimas décadas e construir no cotidiano instrumentos que nos permitissem não somente analisar o rendimento escolar, mas também compreender os processos de construção de desigualdade social, tendo em vista a busca de alternativas para sua superação.

Estes desafios reorientaram a avaliação educacional. A avaliação tinha, até então, acordado entre milhares de avaliadores de todo o mundo (Joint Committee on and for Educational Evaluation) alguns princípios básicos, que precisariam agora receber um acréscimo para atender às necessidades de democratização social.

A avaliação que se preconizava deveria ser: útil, factível, ética e exata. Útil no sentido de possibilitar àqueles envolvidos em uma ação educativa o julgamento do que vai bem e do que não vai bem com um dado processo ou resultado. Factível, isto é, sem perder o rigor, garantir a utilização de procedimentos compatíveis com a situação e as condições. Ética, no sentido de comprometer-se com os direitos dos participantes e com a honradez dos resultados. Exata, garantindo o rigor na aplicação dos procedimentos e no julgamento dos resultados. Os desafios que enfrentamos no momento exigem que a avaliação acrescente também a estes princípios a equidade e o comprometimento ou responsabilização dos agentes educativos. Avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional.

Esta reorientação da avaliação educacional encontra suporte nas tendências e estudos da área de ciências humanas que se realizam hoje e que procuram compreender as macroestruturas determinantes de uma realidade em conjugação com o desempenho dos atores sociais que a constroem. Neste sentido, é tão importante avaliar como o sistema educacional condiciona a qualidade do ensino oferecido nas escolas, quanto analisar como os educadores constroem, no seu cotidiano, a partir de suas representações, de suas atuações, de suas relações, o nível de ensino que os alunos irão receber.

A implantação de programas de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, a exemplo do SAEB(2) e do SARESP(3), coloca a questão da qualidade do ensino a ser esperado em um processo de escolarização e a importância do controle da equidade da educação em nível da macroestrutura. Neste tipo de avaliação, a proposta que a orienta é a identificação dos conteúdos e habilidades dominados pelo aluno e a busca de elementos que possam subsidiar o planejador na perspectiva de levar a escola e os professores a superar as defasagens

2 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - Coordenado pelo MEC/FINEP.

3 SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Coordenado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

flagrantes nos alunos, fruto de um ensino desigual, conseqüência de recursos e condições contraditórios a que têm sido submetidos os nossos alunos.

Mas ao lado destas avaliações de sistema, é necessário também considerar as avaliações que o professor realiza em sala de aula, que naturalmente devem ser orientadas pelos mesmos princípios. A tomada de consciência pelo professor dos efeitos do nível socioeconômico dos alunos sobre os resultados de aprendizagem não implica a realização de avaliações que mascarem este fato. É necessário identificar onde o aluno apresenta maiores dificuldades, como se mostram estas defasagens e garantir uma escola e um sistema de ensino que realmente ministre educação com justiça. Os alunos com acesso reduzido aos bens culturais, com pais com baixa escolaridade, podem apresentar dificuldades para vencer as tarefas exigidas em nossas escolas. Devem-se realizar processos avaliativos que permitam identificar como estas dificuldades se apresentam e que forneçam pistas sobre como contornar os problemas e não apenas registrar a frequência e o tipo de problema detectado. De um avião em pleno vôo e que comece a sofrer trepidações (com a gente dentro) o que se espera é que o piloto identifique as dificuldades e, conhecendo a origem do problema, tome providências para contornar a situação e garantir uma rota segura. O que para nós menos importaria é que o piloto culpasse os ventos fortes em determinada região.

As questões que são enfrentadas pela avaliação de sistema e pela avaliação do professor em sala de aula se bem identificam por um lado a complexidade e o amadurecimento da teoria de avaliação no Brasil, por outro indicam que temos muito a pesquisar e refletir. Mas como esta reflexão só será profícua se for realizada em conjunto com os professores que vivenciam as mesmas preocupações em suas salas de aula, a questão com que a avaliação se defronta poderia ser melhor equacionada da seguinte forma: como preparar professores para refletir sobre sua prática pedagógica e integrar, no dizer de PERRENOUD (1993), os "saberes" da teoria avaliativa com o "saber-fazer" de sua prática profissional, no cotidiano escolar? Mais ainda, como os "saberes" da teoria avaliativa contribuem para a formação de uma competência do saber avaliar? Quais são as competências a serem exigidas do professor para articular a teoria e a prática, reconhecendo que o sucesso do desempenho estará sempre mediado pela pessoa do professor, com seus sentimentos, desejos, medos (sendo que este aspecto é ignorado na formação de professores)? E, finalmente, como avaliar esta prática avaliativa?

Analisando competências da formação de professores, PERRENOUD (1993b, p. 179) assinala:

*"Os formadores de professores mal procederiam se limitassem a sua análise da profissão ao emprego de saberes Científicos e de método racionais. Se também se ensina com as entranhas, intuições, experiência, crenças, desejos e medos, então tudo isto é matéria a ter em conta no esforço de formação. Mais do que investir ainda e sempre em modelos didáticos ideais, os formadores de professores fariam melhor em trabalhar mais intensivamente no desenvolvimento de uma teoria da prática":*

A maioria dos cursos universitários destinados à formação inicial de professores (graduação) desenvolve uma estrutura curricular que divide o saber acadêmico do pedagógico (licenciaturas), apostando em uma competência que pressupõe uma dissociação entre qualificação acadêmica e qualificação didática.

A profissão docente, no entanto, exige que o professor se mobilize como pessoa, articulando estas qualificações em sua prática cotidiano. "O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor", assinala NÓVOA (1992, p. 2), citando NIAS (1991), e afirma em seguida:

*"A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar' e formar-se; não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas (...J Estes dois esquecimentos' inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional do professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. "*

Neste contexto, nossa preocupação com o aperfeiçoamento da prática avaliativa de professores deve pressupor a definição de um critério básico e referencial de competência, qual seja, a capacidade pessoal do professor de articular seus saberes para diagnosticar, compreender e neutralizar as causas dos insucessos escolares e, conseqüentemente, para tratar das diferenças sem as transformar em desigualdade.

Portanto, o *aperfeiçoamento de* práticas avaliativas, no presente momento, exige, por um lado, uma ação de macroestruturas a ser desenvolvida pelo sistema de ensino no sentido de controlar a equidade do ensino e os seus efeitos perversos; e, por outro, um trabalho conjunto com professores no sentido de fazê-los *compreender e se* conscientizar das representações que eles próprios têm sobre suas práticas avaliativas. A análise destas representações, isto é, de como o professor constrói o seu saber-avaliar a partir de suas experiências e formas de pensamento transmitidas pela educação, possibilita-nos não só entender a prática avaliativa, que é vivenciada no cotidiano escolar, mas encontrar caminhos para a construção de uma teoria de avaliação que contemple os desafios e questionamentos desta década.

### **Ensaio de Novas Questões da Avaliação**

Minha proposta aqui foi refletir sobre alguns aspectos da trajetória avaliativa e a partir daí ensaiar a colocação de novas questões que esta postura crítica nos traz. A primeira questão, que acredito apresentar-se neste momento, refere-se a como compreender a avaliação como uma possibilidade de refletir sobre o ensino.

#### **Avaliar é refletir sobre o ensino?**

Os instrumentos que construímos para identificar o domínio do aluno em conteúdos ou habilidades devem ser encarados como indicativos e não como *reveladores de* toda a verdade sobre o aluno. Isto é, os resultados que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno em uma dada situação. Porém, estes mesmos resultados são elementos riquíssimos que nos informam sobre o tipo de ensino que estamos oferecendo. Em primeiro lugar porque, ao preparar um instrumento para avaliar, apontamos aí nossas prioridades, descrevemos nossos interesses, identificamos claramente o que consideramos importante dentre tudo o que ensinamos.

Mesmo que não tenhamos deixado claro nossas intenções, nossos propósitos em sala de aula, ao elaborar uma prova, ao propor um seminário, ao preparar um roteiro de observação, somos obrigados a nos revelar.

Em segundo lugar porque as respostas dos alunos vão-nos apontar muito mais sobre se conseguimos ensinar aquilo que queríamos, do jeito que queríamos, do que sobre as reais possibilidades dos alunos. Costumeiramente os instrumentos que elaboramos em sala de aula não nos informam sobre pré-requisitos, co-requisitos e não identificam razões das dificuldades ou facilidades dos alunos. Na verdade, somos nós que fazemos uma interpretação qualitativa baseada em nossas representações sobre o aluno, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a função da escola etc.

Considerando estes aspectos, eu diria que nossas avaliações avaliam muito mais nós mesmos do que os próprios alunos. São bons instrumentos para analisar nosso ensino.

### **Então não existem alunos com dificuldades? Todas as dificuldades são dos professores?**

Constatada a falibilidade de nossos instrumentos de avaliação, pareceria uma conclusão lógica fazer a suposição de que as dificuldades dos alunos são quimeras? Bastaria uma boa avaliação e desapareceriam as dificuldades? Nós sabemos que isto não é verdade. Muitas vezes não precisamos de nenhum instrumento de avaliação para identificar as dificuldades que os alunos estão enfrentando em determinada área do programa. Um acompanhamento de seu caderno, de sua participação em classe, a análise de suas lições de casa já nos dão pistas importantíssimas sobre o seu desempenho. O problema aqui é mais uma vez como tem sido utilizada a avaliação e sua relação com o ensino. Alunos apresentam dificuldades em algum momento de seu processo de aprendizagem. As rosas nem sempre florescem todas juntas em uma mesma roseira. No entanto, quando o aluno apresenta dificuldades, ele e sua família passam a ser responsabilizados por esta "desventura".

O que não se pode fazer é atribuir à **avaliação** a responsabilidade deste feito. A avaliação apenas nos dá indícios de onde está o problema. Cumpre ao educador, a partir daí, definir o que fazer. Recuperar? Aulas complementares? Ensino individualizado? Solicitar orientação da coordenação pedagógica? Rever a programação?

O que quero reafirmar é que o processo de ensino não se encerra no processo de ministrar aulas, fazer avaliações e julgar o desempenho do aluno. Ser educador hoje, na década de 90, envolve também garantir equidade do ensino. E neste sentido a avaliação pode ajudar oferecendo elementos para se analisar onde se pode aperfeiçoar este ensino. Ninguém corta uma mangueira que demorou 7, 10, 15 anos para crescer só porque as frutas não foram boas nesta estação, mas muitas vezes se reprova ou se provoca a evasão de alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Estou tentada a concluir (mesmo não sendo nada original) que a avaliação deve ajudar o professor a identificar onde estão os problemas de aprendizagem, para que possamos aperfeiçoar o ensino. Estaria mais correto definir desta forma o processo de avaliação do que identificá-lo com um procedimento de classificação e seleção daqueles alunos que "devem merecer", segundo nosso parecer, acesso ao ensino.

## **Finalmente, então qual é o problema da avaliação?**

Parti neste texto de um profundo respeito ao trabalho do professor. Não estou nesta profissão há mais de 25 anos "somente porque se é muito bem remunerado", mas sobretudo porque acredito na educação como possibilidade de transformar gentes e mundos. Neste sentido, tenho utilizado a avaliação como instrumento para me ajudar a percorrer minha trajetória, iluminar meus passos.

O grande problema que acho que enfrentamos não é evidentemente o como avaliar, mas sim o como ensinar. Quanto mais apuro meus procedimentos de avaliação, mais consigo desenvolver hipóteses sobre dificuldades dos alunos, processos de ensino, modelos de aprendizagem e aspectos que devo aperfeiçoar em minha formação de professora. Convido a utilizar a avaliação desta forma. É gratificante e renovadora de nosso cotidiano. Finalmente, isto me leva à conclusão de que avaliar exige um profundo estudo sobre aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social. A grande questão então que se coloca para nós professores, hoje, não é como avaliar mas sim por que o aluno não está aprendendo. Por que determinado aluno vai bem e outro não? Qual método foi mais adequado nesta classe? Quais procedimentos têm promovido melhores aprendizagens? Estivemos discutindo muito tempo sobre como avaliar, mas formulando questões equivocadas.

Enquanto estávamos interessados em analisar se deveríamos utilizar notas ou conceitos, usar provas semestrais ou mensais, usar o método quantitativo ou qualitativo, nos desviamos do problema básico que deve orientar toda a avaliação. Um bom problema, ou um problema bem-formulado, já é sem dúvida uma forma correta de encaminhar uma resposta adequada. Nosso problema é justamente como identificar, analisar o processo de aprendizagem do aluno e oferecer um ensino de qualidade.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Isaias. *Os testes e a reorganização escolar*. Salvador: Nova Graphica, 1930.
- ANDRÉ, M. E. D. de. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. *Revista de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, n. 24, 1978.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BLOOM, Benjamin S. et al. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. USA: MacGraw-Hill, 1971.
- BOURDIEU, P, PASSERON, J. C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1964.
- \_\_\_\_\_. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1970.
- DEMO, P *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.
- DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.
- CRONBACH, L. J. Evaluation for course improvement. *Teacher's College Record*, v. 64, n. 8, 1963.
- EINER, E. W Educational objectives: help or hindrance? *School Review*, v' 75, n. 3, 1967.
- GAGNÉ, R. M. Curriculum research and the promotion of learning . In: STAKE, R. E. (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA- *Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n. 1. Chicago: Rand MacNally, 1967.
- GATTI, B. A. A reprovação na 1ª. série do 1º. grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, 1981.
- GOLDBERG, M. A., PRADO DE SOUSA, C. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A prática da avaliação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GOLDBERG, M. A., FRANCO, M. L. E B. *Inovação educacional um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. São Paulo: FCC, Cortez & Moraes, 1980.
- GRAMSCI, A. *Literatura e vida nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HAECHE, Arme Van. *A escola à prova da Sociologia*. Lisboa: Int. Piaget, 1992.
- HAMILTON, D. et al. *Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation*. London: MacMillan Education Ltd., 1977. .
- HOFFMANN, J. *Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva contrutivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Rev. de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, n. 61, 1984.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (Coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- MacDONALD, B. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et al. (Eds.). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan Education Ltd., 1977.
- MAGER, R. E *Preparing objectives for programmed instruction*. San Francisco: Fearon, 1962.
- MONOGRAMA SERIES ON CURRICULUM EVALUATION, N. 1. Chicago: Rand MacNally, 1967.
- NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PARLETT M., HAMILTON D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: HAMILTON, D. et al. *Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation*. London: MacMillan Education Ltd., 1977.
- PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Atas do Colóquio da Universidade de Genebra, 1978. Coimbra: Almedina, 1986.
- POPHAM, W J. *Evaluating instruction*. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- ROSALES, Carlos. *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA, 1992.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SAVIANI, D. I. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, W R., GAGNÉ, R. M, SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA.
- \_\_\_\_\_. The methodology of evaluation. In: HAMILTON, D. et al. *Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation*. London: MacMillan Education Ltd., 1977.
- SNYDERS, G. *Escola, classes e lutas de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- STAKE, R. Conversando sobre avaliação. In: GOLDBERG, M. A., PRADO DE SOUSA, C. (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais. vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

STAKE, R. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, M. A., PRADO DE SOUSA, C. (Orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

\_\_\_\_\_. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, v 68, n. 7, 1967.

\_\_\_\_\_. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: GOLDBERG, M. A., PRADO DE SOUSA, C. (Orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

\_\_\_\_\_. The countenance of educational evaluation. In: HAMILTON, D. et al. Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

STUFFLEBEAM, D. et al. Educational evaluation and decision-making. Itasca: Peacock, 1971.

STUFFLEBEAM, D., SHINKFIELD, A. J. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.

TYLER W R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1978. [Trad. de Leonel Vallandro. Título original: Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago, 1949].

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: C. S. Vasconcellos, 1993.

VIANNA, H. M. Temer em Educação. São Paulo: Ibrasa, 1973.