

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador
Herman Voorwald

Diretor-Presidente
José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo
Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Assessor Editorial
Antonio Celso Ferreira

Conselho Editorial Acadêmico
Alberto Tsuyoshi Ikeda
Célia Aparecida Ferreira Tolentino
Eda Maria Góes
Elisabeth Criscuolo Urbinati
Ildeberto Muniz de Almeida
Luiz Gonzaga Marchezan
Nilson Ghirardello
Paulo César Corrêa Borges
Sérgio Vicente Motta
Vicente Pleitez

Editores-Assistentes
Anderson Nobara
Arlete Zebber
Christiane Gradvohl Colas

COORDENAÇÃO DA COLEÇÃO PARADIDÁTICOS

João Luís C. T. Ceccantini
Raquel Lazzari Leite Barbosa
Ernesta Zamboni
Raul Borges Guimarães

DENICE BARBARA CATANI
RITA DE CASSIA GALLEGÓ

Avaliação

COLEÇÃO PARADIDÁTICOS
SÉRIE EDUCAÇÃO



editora
unesp

4 Avalia-se para melhorar

Serão exploradas aqui as perspectivas mais recentes da questão, as propostas que têm sido feitas para avaliar as escolas, os professores, os alunos e outros sujeitos com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e ensino e as próprias instituições. Trata-se de examinar, em especial, as dimensões políticas da avaliação, cuja análise iniciou-se no capítulo anterior.

No quadro das sociedades contemporâneas ganharam força as práticas avaliativas com vistas a permitir melhores formas de organização e administração de recursos humanos e materiais. Acerca dessa concepção das avaliações ligadas ao aperfeiçoamento da exploração do trabalho e ao esforço de justificar situações sociais existem inúmeros estudos, tanto para propor a melhoria dessas práticas, quanto para identificar seus fundamentos e estabelecer as críticas a sua utilização. Como vimos mostrando até aqui, na área das pesquisas educacionais desenvolvem-se amplos e variados estudos buscando aperfeiçoar e criticar processos de avaliação. Entre as grandes contribuições ao entendimento dos limites e riscos de tais processos no domínio da educação, o estudo de Nöelle Bisseret "A ideologia das aptidões naturais" exemplifica bem, a propósito do exame da noção de "aptidão" e de seus usos na psicologia e no ensino, como se podem sustentar, de modo legitimado por certas correntes

científicas, práticas de justificação das desigualdades sociais e escolares.

Em termos coincidentes, Maria Helena Patto (2000) num trabalho intitulado "Para uma crítica da razão psicométrica" nos lembra que

noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio-históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi dessa perspectiva que se pôde fazer a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da 'teoria' da carência cultural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na crença da distribuição meritocrática das pessoas nos lugares sociais, concepção que preside as classificações valorativas da inteligência e personalidade; foi ela que permitiu perceber que o conceito ideológico de aptidão natural faz parte dos processos reprodutivos das sociedades capitalistas... (p.76).

A tradução prática dessa "cruzada psicométrica" no domínio educacional acabou por consolidar a avaliação no sentido identificado por Dias Sobrinho (2002, p.20-21), que assinala:

[...] o primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à ideia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos dos estudantes individualmente.

Como já se disse, no âmbito da avaliação da aprendizagem, sustenta-se que ela é imprescindível para identificar os conteúdos nos quais os alunos enfrentam maiores dificuldades, para que sejam retomados, e identificar os alunos que necessitam de aulas de reforço e recuperação. É entendida, assim, como possibilidade de superar dos problemas

durante o próprio processo do aprendizado, numa tentativa de romper com as práticas enraizadas que situam a avaliação somente no final das etapas de ensino. Quando se defende uma avaliação contínua, entende-se que os alunos devem ser avaliados no início, durante e no fim dos vários períodos e subperíodos de ensino.

Portanto, é um equívoco pensar que tomamos conhecimento desses processos somente por “observações” dos alunos ao realizarem atividades em sala, observações essas nem sempre dirigidas e registradas. Ao se examinarem propostas de avaliações previstas em planos de ensino ou projetos das escolas, é comum constar, no campo destinado ao modo como se procederá a avaliação, expressões como “contínua”; “processual”; “qualitativa”; “se dará por observações”; “participação dos alunos”; “envolvimento”; “comprometimento” entre outras tantas que indicam a valorização não apenas de momentos específicos destinados a avaliar, como também do conjunto de comportamentos que os alunos exibem quando estão na escola. À primeira vista, tais menções estão em consonância com os pressupostos teóricos que defendem que a aprendizagem se dá ao longo de um processo, sendo portanto necessário que os educadores não apenas identifiquem as apropriações dos educandos de modo a promover a superação das dificuldades apresentadas, como também favoreçam novas apropriações. Porém, infelizmente, nem sempre o fato de se registrarem as referidas expressões significa que as práticas realizadas observam os preceitos expressos pelas teorias acerca do desenvolvimento da aprendizagem, conforme presentes nos discursos dos planos e projetos pedagógicos.

Os modos de avaliar evidenciam os princípios que norteiam a ação pedagógica e administrativa. Assim, é preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem estar em consonância com as concepções de conhecimento, apren-

dizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola etc., as quais devem ser explicitadas na proposta pedagógica das escolas de modo a nortear o trabalho realizado pela equipe.

Assim, parece que um dos entraves a ser superado para que a avaliação funcione bem é justamente alcançar essa coerência entre as várias instâncias e dimensões do processo educacional e de aprendizagem. Acrescenta-se a isso o fato de que, no que tange à situação de ensino, em muitas circunstâncias a avaliação sobrecarrega os professores. Dependendo de fatores como o nível de ensino, o número de alunos por sala e o número de horas de aulas dos professores, é evidente que se alteram as possibilidades de acompanhamento, observação, avaliação e retomada de dificuldades dos alunos. Apenas para exemplificar, no próprio ensino superior, observa-se que criteriosas correções de trabalhos e indicação precisas de aspectos a serem aperfeiçoados em avaliações que admitem dois momentos podem ser extremamente férteis. Num primeiro momento, faz-se a correção sem a atribuição de notas, apontando minuciosamente todas as alternativas de melhoria na elaboração dos trabalhos e num segundo momento permite-se que sejam refeitos com base nas sugestões e em outras hipóteses de revisão reconhecidas e criadas pelos próprios estudantes. Nessas circunstâncias, os alunos tendem a se empenhar muito, investindo com seriedade na superação dos problemas. A questão é que, nesses casos, como no de outros níveis de ensino, esse conjunto de bons procedimentos de avaliação depende do tempo e da disponibilidade dos professores. Mas, certamente, há circunstâncias que poderiam ser apropriadas para se articularem condições favoráveis a uma avaliação mais cuidadosa.

Nesse caso, cabe sublinhar que modos de trabalho escolar alternativos poderiam ser criados para oferecer auxílio aos professores, quer de estagiários quer de sujeitos que

atuem com o docente no acompanhamento dos processos de avaliação. Sempre se poderia, ainda, lembrar que um número maior de horas/aula remuneradas e o estímulo à invenção de novos métodos de ensino, como regra, dão condições de trabalho também devem funcionar bem. Em muitas situações, considera-se que especificidades técnicas sobre como avaliar melhor, e treinamento e formação docentes nessa área dariam conta de resolver as questões. Dadas as particularidades do sistema brasileiro de educação, não se pode deixar de considerar que as condições concretas de exercício do trabalho dos professores, na maioria dos casos, em nada colaboram para que eles possam se dedicar a conceber novos e mais cuidadosos modos de proceder ao ensino e à avaliação.

Novos modos de concretizar as correções podem colaborar para que se preservem as próprias funções essenciais da avaliação defendida por vários estudiosos da área, dentre elas as de propiciar a autocompreensão da amplitude e limites vivenciados no processo de aprendizagem; motivar o crescimento mediante a análise qualitativa das respostas dos alunos e manifestar aos educadores e aos educandos a qualidade da sua possível aprendizagem (Depresbiteris, 2002, p.39). Convém ressaltar a importância do comentário acerca dos resultados obtidos na avaliação para que os alunos entendam suas próprias formas de pensar, ao compreenderem a natureza do erro cometido, uma vez que podem ter errado por variadas razões: desmotivaram-se e não terminaram a tarefa; distraíram-se; a questão era muito difícil ou não estava bem formulada; não compreenderam o conteúdo... Assim, as correções das avaliações também são questionadas por aqueles que se dedicam ao tema: as meras indicações de marcas como *certo* e *errado* ou marcas sem comentários são ineficientes para o aluno compreender aquilo que não entendeu. Todos os professores sabem disso, entretanto, nem

sempre, tal consciência engendra uma maneira mais clara e fértil de indicação de onde é possível melhorar.

Para tornar possível uma avaliação produtiva, é necessário definir com clareza qual é o padrão de qualidade que se espera dos alunos, após serem submetidos a determinada aprendizagem, o que segundo Luckesi (2002, p.72-73) significa estabelecer o *mínimo necessário* a ser aprendido daquilo que se está ensinando. Conforme destaca esse autor, uma vez definido o mínimo necessário, evita-se a variabilidade de julgamento, que quase sempre se dá pelo estado de humor de quem está julgando, o que pode tornar as práticas de avaliação arbitrárias.

Estabelecendo-se um acompanhamento efetivo e garantindo-se momentos significativos de recuperação ao longo do processo, bem como no final, a possibilidade de ir para a etapa seguinte será sustentada não pelas médias, mas pelo crescimento ocorrido, identificado e possibilitado pela escola (Favero, 1995). Como se percebe, a mera supressão das provas não garante que ocorram mudanças efetivas nos modos de conceber as avaliações.

Segundo explicitado na LDB/96, de posse dos dados efetivos acerca do desenvolvimento dos alunos, deve-se providenciar para que aqueles que apresentam dificuldades participem de recuperações paralelas durante o ano letivo, como já se destacou, mas isso não significa acabar com os momentos destinados às recuperações no final de um período ou do ano letivo. Mais uma vez, é preciso pensar no sentido desses momentos no contexto das propostas de avaliar. De pouco adianta ao aluno frequentar um número de horas maior de aulas com outro professor se não forem realizadas ações efetivas para sanar suas dificuldades. Mas, de acordo com os relatos constantes de professores, os "reforços" (como são chamados os momentos específicos dedicados a sanar os problemas da aprendizagem) acabam constituindo

processos pouco produtivos do ponto de vista do aprendizado, pois ocorrem, geralmente, de modo desarticulado das atividades cotidianas da classe. Muito frequentemente, reúnem-se os alunos de diferentes turmas sob a regência de apenas uma professora, a qual tem pouco contato com os estudantes, que acabam por trabalhar de maneira isolada.

As perspectivas para melhorar: algumas considerações acerca da cultura organizacional

“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”. É com essa frase que Perrenoud (1993, p.173) inicia o texto “Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica”. Tal afirmação está pautada no fato de que as práticas avaliativas encontram-se no centro do sistema didático e do sistema de ensino, assim alterá-las significa “pôr em questão um conjunto de ‘equilíbrios frágeis’ e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola”. Efetivamente, para o referido autor, não é possível realizar novas práticas sem se deter nos obstáculos representados pelas várias instâncias da vida institucional e sem desencadear outras mudanças.

Cabe observar que Perrenoud considera difícil concretizar a avaliação formativa sem que se possam diferenciar os modos de ensinar de acordo com as peculiaridades dos alunos. As condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou outras imposições acabam fazendo do ensino expositivo uma regra.

Para esse autor, as mudanças das práticas de avaliação devem ser acompanhadas por uma transformação do ensino e da gestão das turmas, além de uma atenção especial aos

alunos com dificuldades. A rigidez dos horários escolares e dos programas obriga a que se ofereça o mesmo a todos os alunos. Nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio acumulam-se outras desvantagens como a fragmentação excessiva do tempo escolar, a divisão de trabalho entre especialistas, sem que haja percepção integrada dos níveis de desenvolvimento dos alunos, horários dos professores sobrecarregados e impossibilidade de se oferecer apoio dentro dos limites de um horário compartimentado.

Desse modo, discutir mudanças nas práticas de avaliação implica discutir, ainda, a cultura da organização escolar e colocar em questão os modos individualistas e o trabalho isolado que têm marcado historicamente a profissão docente em todos os níveis de ensino. Para Perrenoud (1993), a avaliação formativa precisa conduzir a uma diferente divisão do trabalho e uma partilha das tarefas entre os professores, de modo que sejam superados os obstáculos entre os vários graus e se instaure a colaboração dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina.

Do ponto de vista da administração escolar, na perspectiva da avaliação formativa, pode haver maior influência sobre a qualidade do ensino uma vez que há possibilidade de reunir informações mais precisas acerca do que os alunos sabem realmente. Nessa perspectiva, mais do que comparar taxas de insucesso ou médias de turma, podem-se comparar aquisições efetivas (Perrenoud, 1993, p.182).

Como se pode observar nos textos dirigidos ao tratamento da avaliação educacional, a preocupação deixa de ser exclusivamente os alunos e a questão técnica de medir o seu rendimento. As condições de trabalho em que é oferecido o ensino, a formação dos professores e as suas condições de trabalho, o currículo, a cultura e a organização da escola e, ainda, as atitudes de seus dirigentes e demais agentes educacionais ganham destaque (Barreto, 2001, p.49). Tal

como ocorre no caso de outras mudanças propugnadas para o funcionamento da vida escolar, a condição principal para o êxito da implantação de práticas avaliativas mais justas é a de que fatores como os identificados possam ser, simultaneamente, transformados.

Os estudos em voga apostam numa perspectiva de avaliação institucional que enfatize o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e mais democráticas entre as diferentes instâncias. Além dos dados das avaliações externas recebidos pelas escolas, é enfatizada a importância de as equipes discutirem constantemente a implantação da proposta pedagógica da escola, verificarem se as metas têm sido alcançadas, analisarem o trabalho dos professores, examinarem os resultados das avaliações realizadas pelos alunos, cuja lógica é semelhante à da avaliação da aprendizagem – possibilitar o crescimento e o aperfeiçoamento das ações.

A avaliação dos professores é incentivada, uma vez que permite a indicação das dificuldades que estão enfrentando para que sejam oferecidos subsídios nas reuniões pedagógicas, para que se possam igualmente identificar quais práticas pedagógicas devem ser revistas etc. (Davis, Grosbaum, 2002, p.103).

No que diz respeito aos dados coletados das escolas em decorrência das avaliações externas, estudiosos como Freitas (2003b) defendem que as informações sejam utilizadas de modo a levar em conta a relação entre as condições oferecidas às escolas e os resultados atingidos. O autor sugere que se diagnostique a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, com base na análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Isso porque, do modo como tem sido realizada a avaliação, as informações geradas são de difícil uso local,

uma vez que assumem contornos de classificação entre as escolas (p.78). No mesmo sentido, Machado (2000) defende que cada instituição deve ser cobrada de forma a realizar da melhor forma possível aquilo que se dispôs a realizar, ou seja, o seu projeto. Assim, não se pode exigir de todos o cumprimento das mesmas metas, ou não se pode exigir que tenham os mesmos objetivos e que alcancem os mesmos resultados.

Tanto nas propostas voltadas para a avaliação da aprendizagem quanto naquelas voltadas para a avaliação institucional, muitos estudiosos incentivam a produção de autoavaliações. Tradicionalmente associada às pedagogias chamadas não diretivas (Rogers e Neill, por exemplo) em que se busca minimizar a ação do outro ou do professor sobre o educando de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, da capacidade de autogovernar-se e de autoformar-se, a autoavaliação conhece defensores mais enfáticos, entre nós, nas décadas de 1960 e 1970. As propostas de autoavaliação aparecem como decorrência necessária das pedagogias que privilegiam os sujeitos como produtores de sua própria educação. A ideia de constituir procedimentos que auxiliem os sujeitos a identificarem seus próprios erros e acertos, estabelecerem a crítica sobre seu próprio desempenho de maneira a transformar ou alterar o que ainda deixe a desejar, assim como outras práticas de avaliação, exige atenção para o desenvolvimento dessas atitudes e dos critérios a serem construídos para pautar a ação de autoavaliação.

Decerto se pode pensar em formas produtivas de avaliar com o fim de poder mostrar aos alunos onde é possível melhorar, o que é preciso estudar mais, como estudar para sanar uma dificuldade, como estudar para aprender realmente e coisas assim, porém tudo isto fica na dependência da elaboração de formas de ensinar e avaliar que levem em conta, simultaneamente, as especificidades dos conhecimentos

a serem aprendidos, as relações estabelecidas com esses conhecimentos e a percepção de sua construção e da sua capacidade de explicar a realidade, do sentido social de tais explicações, das especificidades do sujeito que aprende, suas condições psicológicas, idade, nível, conhecimentos anteriores, história de formação etc. Isso supõe, certamente, não só uma boa formação dos professores, que os torne aptos a terem atenção para com esses entrecruzamentos, como supõe condições adequadas para o exercício do trabalho e, sem dúvida, possibilidades de uso do tempo para a elaboração e a correção das atividades que avaliam, com vistas a identificar onde é possível melhorar.

No quadro das dificuldades para a mudança das práticas reconhece-se o fato de que, nem sempre, a própria formação dos professores colabora para que eles assimilem concepções rigorosas e desenvolvam relações férteis com os conhecimentos e os processos de aprender. Suas próprias histórias de formação são, muitas vezes, impregnadas por representações inquestionadas acerca da vida escolar, do ensino, das práticas avaliativas e dos lugares sociais e institucionais de professores e alunos. Como tais histórias, sabemos bem, ressoam de modo constante na configuração do trabalho docente desses sujeitos, fica clara a necessidade de favorecer situações de formação nas quais se oportunizem a elaboração e a reflexão das histórias e narrativas de formação docentes.

Reconhecimento sem o qual
todas as avaliações são inúteis...

O ofício de instruir é então a gestão permanente de grupos heterogêneos, desses grupos nos quais é preciso tornar suportável o escândalo recorrente de uma injustiça: porque alguns sabem fazer em alguns minutos e quase sem esforço o que outros só conseguem dominar à custa de um trabalho interminável. Não é

espantoso que essa questão tenha se tornado tão urgente numa sociedade na qual a rentabilidade da escola é espontaneamente pensada sobre o modelo industrial, mesmo se se concorda que os alunos não são exatamente matérias-primas a serem transformadas e com relação aos quais se poderia comparar bem precisamente o valor acrescentado pela escolarização como os custos da produção. Mesmo se o tempo da formação for o do dinheiro, se instruir é sempre um "ofício" é porque não se consegue fazer a revolução industrial na vida escolar. Ainda que as tecnologias mais sofisticadas penetraram nas classes, elas são apenas instrumentos entre outros (computadores ao lado de lápis, vídeo ao lado de cadernos) para conduzir um trabalho cuja natureza continua prodigiosamente artesanal e estável na longa duração, mesmo que se modifiquem suas missões políticas e suas funções sociais (Chartier, 1990, p.35-36).

Glossário

Avaliação diagnóstica: segundo os estudiosos da área, tem o objetivo de identificar a presença ou não de conhecimentos prévios, interesses, necessidades, dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas, de modo que se possam redirecionar as intervenções.

Avaliação formativa: segundo os estudiosos, essa modalidade de avaliação visa favorecer o desenvolvimento dos alunos, com base na realização de avaliações sistemáticas de modo a identificar as formas em que está ocorrendo a apreensão do conhecimento. Os alunos devem participar e estar conscientes dos seus processos de aprendizagem. Valoriza o processo de aprendizagem.

Avaliação somativa: tem a função de classificar o aluno segundo o seu rendimento expresso por notas. Valoriza o produto final.

Cultura escolar: consiste num “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; norma e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2002, p.10). Outra explicação para este termo é: “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, incluindo, “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...]–, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhados” (Frago, 1995, p.68-69).

Capital cultural: expressão utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu para designar o conjunto de bens culturais que podem ter forma ma-

terial, institucional ou ligadas às disposições dos sujeitos e que tem um valor na vida social.

Grupo escolar: instituídos em 1893, em São Paulo, instauraram um modelo de organização considerado mais racionalizado e padronizado com o objetivo de atender um grande número de crianças. Caracterizavam-se como escolas graduadas, pautadas na classificação dos alunos por nível de conhecimento, reunindo num mesmo prédio várias salas de aula e vários professores, possibilitando ministrar o mesmo conteúdo a todos os alunos de uma classe/série (Souza, 1998).

Meritocracia: termo usado para referir-se a regime ou organização baseado em méritos ou valores associados aos indivíduos.

Progressão Continuada: constitui um modo de organização escolar que rompe com a estrutura da seriação e garante o progresso ininterrupto do aluno. Essa proposta é sustentada pela avaliação contínua do processo de ensinoaprendizagem, devendo incorporar mecanismos de recuperação contínua e paralela, mediante os resultados obtidos pelos alunos. Aqui não se fundamenta uma avaliação que visa meramente verificar se o aluno aprendeu ou não, mas ganha destaque a avaliação formativa cuja função é garantir que o aluno aprenda (André, 2002, p.191).

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): consiste num exame dirigido aos alunos egressos do Ensino Médio.

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem como intuito verificar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação no que concerne à apreensão dos conteúdos previstos, suas habilidades e competências (fonte INEP).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes centrais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

© 2009 Editora UNESP

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP-Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C356a

Catani, Denice Barbara

Avaliação / Denice Barbara Catani, Rita de Cassia Gallego. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

96p. – (Paradidáticos. Série Educação)

Contém glossário

ISBN 978-85-7139-956-3

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem – Avaliação. I. Gallego, Rita de Cassia. II. Título. III. Série.

09-4253.

CDD: 371.26

CDU: 37.091.26

EDITORA AFILIADA:


Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe


Associação Brasileira de
Editoras Universitárias