

Métodos e Técnicas de Avaliação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Métodos e Técnicas de Avaliação

Volume 1

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Zacarias Jaegger Gama



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Leonardo Vilela

UERJ - Dirceu Castilho

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Zacarias Jaegger Gama

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Anna Carolina da Matta Machado

Maria Helena Hatschbach

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

COORDENAÇÃO DE ILUSTRAÇÃO

Eduardo Bordoni

ILUSTRAÇÃO

Eduardo Bordoni

Fábio Muniz

André Dahmer

CAPA

Fábio Muniz

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

O48m

Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de.

Métodos e técnicas de avaliação. v. 1 / Eloiza da Silva G. de Oliveira; Zacarias Jaegger Gama. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

240p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-266-5

1. Avaliação educacional. 2. Prática docente. I. Gama, Zacarias Jaegger. II. Título.

CDD: 371.26

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Gustavo Reis Ferreira

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Ricardo Vieiralves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Carlos Levi

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO
Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO
Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 1 – A avaliação educacional e a prática docente cotidiana: reflexões iniciais _____	7
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 2 – Paradigmas avaliativos: paradigma objetivista _____	19
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 3 – O paradigma subjetivista _____	29
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 4 – Aplicação à prática docente _____	41
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 5 – A avaliação como operação de medida _____	49
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 6 – A avaliação como operação de medida: fidedignidade, validade e planejamento de testes escolares _____	61
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 7 – Aplicação à prática docente _____	75
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 8 – Avaliação por objetivos, competências e habilidades em relação aos propósitos educacionais _____	83
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 9 – Avaliação com referência a objetivos _____	95
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 10 – Avaliação com referência a competências e habilidades _____	109
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 11 – Avaliação com referência a competências e habilidades – o discurso oficial _____	123
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 12 – Aplicação à prática docente _____	137
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 13 – A avaliação como auxílio para a tomada de decisão – introdução _____	145
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	

Aula 14 – Avaliação como auxílio para a tomada de decisão _____	159
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 15 – Aula prática _____	169
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 16 – Introdução à avaliação para a recuperação _____	175
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 17 – A avaliação para a recuperação: as retroações sistemáticas _____	183
<i>Zacarias Jaegger Gama</i>	
Aula 18 – Aplicação à prática docente _____	191
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 19 – Modalidades avaliativas – a avaliação interna e externa à escola _____	201
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Aula 20 – A avaliação em uma perspectiva histórico-crítica _____	215
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	
Referências _____	229

A avaliação educacional e a prática docente cotidiana: reflexões iniciais

Meta da aula

Apresentar aos alunos a importância da inserção dos conhecimentos sobre métodos e técnicas de avaliação na prática de ensino.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Distinguir a visão tradicional da prática de ensino da concepção atual, contextualizada e crítica.
- Definir a importância e o espaço de inserção dos conhecimentos sobre avaliação no âmbito da prática docente.
- Conceituar a avaliação como uma modalidade de investigação e de mudança do contexto que envolve o processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

Vamos começar o nosso curso conversando um pouco sobre a prática cotidiana do professor – contemplada nos cursos de formação de professores por meio da prática de ensino e de estágios – e sobre a sua complexidade, que inclui, entre suas estratégias de trabalho, questões de avaliação. Outro dia, na sala de aula de um curso de formação de professores, um aluno respondeu à pergunta sobre o que achava mais complexo na formação docente da seguinte maneira:



Este diálogo é bastante ilustrativo da dificuldade que significa a avaliação para o professor, e de como é importante incluir estudos sobre esse assunto na formação e na prática docentes. A nossa aula de hoje será dividida em três momentos, cada um deles pontuado por uma citação de Paulo Freire.



Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, no Nordeste do Brasil, e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire desenvolveu mais do que uma prática de alfabetização, mas uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua proposta, o ato de conhecer tem como pressuposto a cultura do educando como “ponto de partida”, para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É através da relação dialógica que se consolida a Educação como prática da liberdade. Em sua primeira experiência, em 1963, Freire alfabetizou 300 adultos em 45 dias, em Pernambuco. O trabalho de Freire com os pobres teve início no final da década de 40 e continuou, de forma ininterrupta, até 1964. Com o golpe militar que derrubou o governo do presidente João Goulart, Freire foi acusado de pregar o comunismo, preso e exilado. Os dezesseis anos de exílio foram um período de muito trabalho para Paulo Freire: a estada de cinco anos no Chile como consultor da Unesco; a nomeação, em 1969, para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard; a mudança para Genebra, em 1970, para trabalhar como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para

a Tanzânia e Guiné-Bissau, e que se concentravam na reafirmação desses países; o desenvolvimento de programas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós – revolucionárias, como Angola e Moçambique; a ajuda ao governo do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização... (FONTE: <http://www.paulofreire.org/>)

Poucos autores se preocuparam tanto como Paulo Freire com a “*prática de ensino*”, com o “fazer docente”, com aquela persistente pergunta verbalizada pelos alunos, nos cursos de formação de professores: “Mas afinal, quando é que eu vou aprender a ensinar?” Embora a nossa aula não se proponha a responder a esta pergunta, acreditamos que será interessante e de muita aprendizagem para você.

PRIMEIRA PARTE: PRÁTICA DE ENSINO, PARA QUÊ?

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1980, p. 79).

Ninguém duvida da importância da Prática de Ensino na formação do professor. Ela inclui a aprendizagem de ações para uma atuação eficaz na sala de aula, o que podemos chamar “função de otimização” do processo ensino – aprendizagem.



Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, define claramente uma prática de ensino libertadora.

Caracteriza a “educação bancária” como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Assim o docente, por meio das aulas expositivas, “deposita” na cabeça do aluno conceitos a serem exigidos posteriormente na avaliação, quando, então, obtém o “extrato” daquilo que foi “depositado”. O conhecimento é centrado no papel do professor, e o aluno é reduzido à condição de receptor do saber.

Nos currículos tradicionais dos cursos de formação de professores, a Prática de Ensino funciona como uma espécie de integradora das *disciplinas teóricas específicas com as de fundamentação, voltadas para a Educação*.

Isto nos faz pensar em uma prática que vem *depois* da teoria e dela dissociada. Uma das principais conseqüências disso é o chamado “efeito de permanência”: os professores pouco usam as propostas e os conhecimentos que adquiriram na prática de ensino quando iniciam seu trabalho, marcando ainda mais a distância entre o que propõem os “especialistas” em Educação e o que é real e viável para os professores.

Isto faz parecer que esta prática de ensino tradicional ainda busca muito mais a formação de “técnicos” (que “produzem” o conhecimento) do que a de docentes (que apenas “aplicam” esses conhecimentos nas escolas). Trata-se de uma visão equivocada da atividade profissional do professor como sendo apenas “instrumental”, descontextualizada, abstraída da resolução dos problemas concretos e das circunstâncias reais do cotidiano da escola, mera aplicação de métodos e técnicas.



Se este quadro se mantiver, continuaremos ouvindo dos futuros professores o que escutamos de um outro licenciando em sala de aula:



Falamos aqui dos chamados “Fundamentos da Educação” – Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação – e das disciplinas aplicadas ao ensino, como a Didática e a Estrutura e Funcionamento do Ensino, por exemplo.

ATIVIDADE



1. Vimos, na primeira parte da nossa aula, que há sérias críticas ao modelo tradicional de prática de ensino, ainda desenvolvido em muitos cursos de Licenciatura.

Escreva, nas linhas abaixo, duas características que, para você, indiquem uma prática de ensino que realmente prepare o professor para os desafios da docência.

COMENTÁRIO

Você pode indicar, por exemplo, a vinculação entre a teoria e a prática; a consideração de professor como “pesquisador” do cotidiano, produzindo conhecimento; a possibilidade de o professor interferir efetivamente nas propostas educacionais; a minimização dos aspectos tecnicistas, ainda muito presentes na disciplina Prática de Ensino; a intensificação da inserção no contexto social, histórico e, político em que a Educação acontece.

SEGUNDA PARTE: AVALIAÇÃO, PARA QUÊ?

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais serão desafiados. Tanto mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2000, p. 68).

O significado do termo problematização, apresentado por Paulo Freire, expressa uma visão de avaliação que é o oposto das posturas tradicionais e autoritárias: um desafio que, vencido por meio da compreensão, conduz à compreensão crítica do mundo e à *desalienação*.

Não é necessário justificar a existência da avaliação. Ela faz parte do cotidiano das instituições de ensino e da própria vida do homem.

Uma autora que bem ilustra essa inserção no cotidiano é Bernardete Gatti:

Processos avaliativos, em geral, fazem parte do nosso cotidiano. A gente avalia até para escovar os dentes. Quando eu vou escovar os dentes, de manhã, eu avalio a força que eu vou imprimir para não me machucar, a força suficiente para limpar. E isto me acompanha o dia inteiro, eu não percebo, mas eu estou avaliando para poder andar, eu avalio o terreno, avalio a força muscular, o movimento; eu avalio se consigo ou não fazer um determinado trabalho, se vou dar conta no fim do dia, enfim, o processo de avaliação em geral está embutido, de certa maneira, nas nossas formas de existir, sejam individuais, sejam sociais (GATTI, 2003, p. 26).

O conceito de alienação foi formulado pelo filósofo Karl Marx, ao criticar o Capitalismo. Neste sistema econômico, o "trabalho", transformado num fim em si mesmo e voltado para a revalorização do dinheiro, torna a existência das pessoas sem sentido. O trabalho, atividade essencialmente humana, que define a humanidade (e criatividade) do homem, perde as suas características humanas, já que passa a ser, para os assalariados, nada mais que um meio de sobrevivência. Em vez de ser a expressão do próprio homem, ele se vê degradado em instrumento, em meio de sobreviver. Isto gera, segundo Marx, uma sociedade profundamente injusta e transforma as relações entre as pessoas numa relação entre "coisas", impondo-lhes uma existência alienada.



ATIVIDADE

2. Philippe Perrenoud, em sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, afirma que esta fica situada entre duas posições: pode servir apenas à seleção (avaliação tradicional ou normativa), criando hierarquias de excelência, certificando aquisições cognitivas e gerando processo de exclusão; ou servir às aprendizagens, significativamente consideradas (avaliação formativa), atendendo a uma visão igualitária da escola e aos princípios da diversidade cultural e da educabilidade de todos.

Agora, pense em sua vida escolar e por qual das duas lógicas de avaliação você foi frequentemente avaliado na escola. Foi uma avaliação alicerçada na lógica da seleção ou naquela voltada para a aprendizagem? Quais as conseqüências disto?

Responda em duas ou três frases e registre-as nas linhas abaixo.

COMENTÁRIO

Esta é uma resposta bastante pessoal. Quanto mais tradicionais as escolas em que você estudou, maior a probabilidade de que a lógica avaliativa tenha sido a que Perrenoud define como servindo apenas à seleção. São avaliações objetivas, aferindo conteúdos factuais e repetitivos, cujos resultados são muitas vezes utilizados para a punição dos que não foram bem-sucedidos.

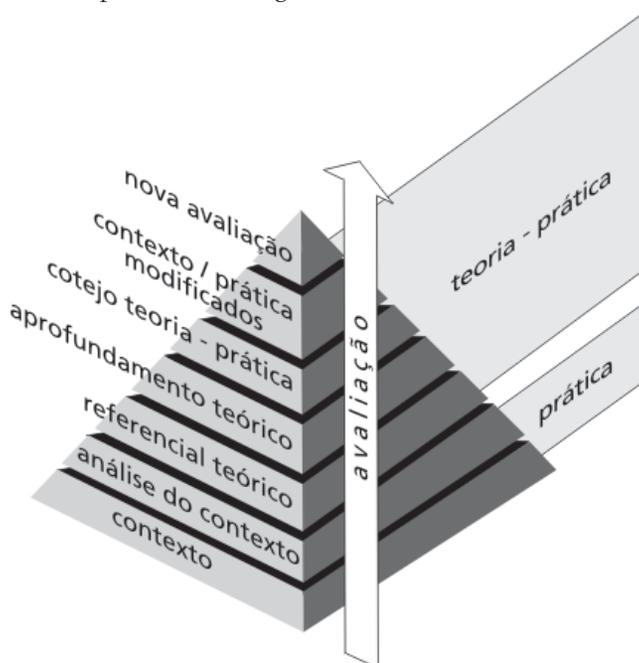
Escolas mais progressistas atuam na lógica que o autor define como voltada para as aprendizagens significativas (avaliação formativa). Neste caso, habilidades de crítica, reflexão, análise e síntese são valorizadas.

TERCEIRA PARTE: O CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

... os professores eram uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem as suas próprias condições e vislumbrassem um destino diferente. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes vêem e ouvem o desespero, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor, quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica (FREIRE, 1996, p. 22).

Já ficou claro que o entendimento que temos da Prática de Ensino, em nosso curso, não é a de um simples treinamento ou aplicação das teorias e procedimentos aprendidos em várias disciplinas. Fugimos, portanto, do artificialismo e da racionalidade meramente técnica ou instrumental. Acreditamos que o marco inicial da Prática de Ensino é a discussão dos aspectos **EPISTEMOLÓGICO** do ensino, e esta reflexão não pode ser limitada às questões técnicas do mesmo, mas deve abranger os contextos social e político, internos e externos à escola, à ética, à moral, e à equidade, muito ligadas à avaliação.

O ato de avaliar deve sempre conduzir à reflexão crítica sobre o contexto em que se realiza na própria prática, como no esquema explicativo apresentado a seguir:



EPISTEMOLOGIA

Significa “*estudo da ciência*”, tem origem no grego επιστημη (*episteme*) = ciência, conhecimento científico, e λογος (*logos*) = palavra, verbo, estudo, discurso. É usado em dois sentidos: significando o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral (e neste caso é sinônimo de gnosiologia ou crítica); ou indicando o estudo das ciências (físicas e humanas), dos princípios sobre os quais elas se fundamentam, dos critérios de verificação e de verdade, do valor dos sistemas científicos.

Este esquema referenda a concepção da avaliação como pesquisa e do professor como investigador da prática e criador de novos conhecimentos.

Os conhecimentos para a prática pedagógica do professor resultam, portanto, da interação entre conhecimentos acadêmicos (referencial teórico) e conhecimentos oriundos da reflexão sobre o contexto educacional e sobre a própria prática. Este processo, associado ao trabalho coletivo, aumentará, sem dúvida, a autonomia de todos os envolvidos no processo de avaliação.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2000), os saberes docentes, que devem entrelaçar-se em um único saber, constituem três grandes categorias:

a) Conteúdo conceptual (oriundo do saber sistematizado universal, aquilo que fundamenta o que o professor vai ensinar).

b) Metodologias (conhecimento e utilização das várias alternativas possíveis para o ensino).

c) Saberes pedagógicos gerais (avaliação, organização e condução do trabalho na escola).

Concluindo este tópico da nossa aula, podemos apresentar a proposta de cinco eixos organizadores da Prática de Ensino, propostas por Abib (2002), considerando a tríade composta pelo pensamento do futuro professor, as suas possibilidades de práticas pedagógicas e o contexto escolar em que desenvolverá sua prática:

- 1º eixo – realização de atividades em torno da solução de problemas teórico-práticos, ocorridos na sala de aula.

- 2º eixo – discussão de aspectos teóricos que evidenciam lacunas na formação (levando ao processo de meta-avaliação da própria formação).

- 3º eixo – aproximação do contexto do cotidiano escolar, por meio de simulações que facilitem a investigação da prática docente.

- 4º eixo – desenvolvimento de variadas formas de trabalho cooperativo.

- 5º eixo – desenvolvimento profissional que aponte para a autonomia e para o desejo de dar continuidade à formação.



ATIVIDADE

3. Leia com atenção o texto abaixo, de Donald Schön:

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de praticantes e no mundo da prática que habitam. Aprende as suas convenções, constrangimentos, linguagens e sistemas apreciativos, os seus repertórios de exemplares, conhecimento sistemático e modelos de saber – em – ação. Pode fazê-lo de diferentes maneiras. Raramente pode aprender a prática sozinho, como alguém aprende carpintaria ou caça (SCHÖN, 1987, p. 32).

Assinale a expressão que se refere mais diretamente ao aspecto da avaliação, inserida na aprendizagem da Prática de Ensino.

- A – convenções
- B – repertórios de exemplares
- C – modelos de saber – em – ação
- D – sistemas apreciativos
- E – conhecimento sistemático

RESPOSTA

D.

COMENTÁRIO

A opção “sistemas apreciativos” indica o modelo que estamos delineando, no próprio referencial teórico da aula: o do professor que reflete criticamente sobre a própria, revigorando-a com os conhecimentos adquiridos.

Esperamos, nesta disciplina de Prática de Ensino 3 (Métodos e Técnicas de Avaliação), contemplar esses cinco eixos estruturantes, visando ao resgate do entusiasmo pela aprendizagem crítica de que fala Paulo Freire. Esta “desalienação” pode ser muito facilitada pela avaliação que os professores utilizam na sala de aula, tornando-os, como disse Paulo Freire, “uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem as suas próprias condições e vislumbassem um destino diferente” (FREIRE, 1996, p. 22).

RESUMO

É necessária a inclusão dos conhecimentos sobre métodos e técnicas de avaliação, na prática docente. Conceitos de Paulo Freire, como educação bancária, problematização e aprendizagem crítica, entre outros, fundamentaram essa discussão.

Nos currículos tradicionais dos cursos de formação de professores, a Prática de Ensino funciona como uma espécie de integradora das disciplinas teóricas específicas com as de fundamentação, voltadas para a Educação. Ou seja, uma prática que vem *depois* da teoria e, dessa forma, se apresenta dela dissociada.

O conceito de problematização apresentado por Paulo Freire expressa uma visão e uma prática de avaliação que são o oposto das posturas tradicionais e autoritárias: um desafio que, vencido por meio da compreensão, conduz à compreensão crítica do mundo.

A Prática de Ensino, em nosso curso, não é um simples treinamento ou aplicação das teorias e procedimentos aprendidos em várias disciplinas. O marco inicial da Prática de Ensino deve ser a discussão dos aspectos epistemológicos do ensino, e esta reflexão não pode ser limitada às questões técnicas do mesmo, mas deve abranger os contextos social e político, internos e externos à escola, à ética, à moral e à equidade.

Sobre o conceito de professor reflexivo e crítico, pesquisador da própria prática, sugerimos a leitura do texto de Donald Schön *Formar professores como profissionais reflexivos*, extraído do livro organizado por António Nóvoa, *Os professores e sua formação*, publicado pela Editora Dom Quixote, de Lisboa.

ATIVIDADE FINAL

O trecho que se segue foi transcrito de uma entrevista dada pelo professor Celso Vasconcelos, conhecido pelos seus estudos sobre avaliação, à revista *Nova Escola* (o texto completo está disponível em <http://novaescola.abril.com.br/>).

Leia-o com atenção e depois redija, com as suas palavras, uma resposta à mesma pergunta, feita a Vasconcelos.

Nova Escola:

Que instrumentos ele (o professor) pode usar em um novo processo de avaliação?

Vasconcelos :

Uma coisa simples é o diálogo, a exposição dialogada. Mas existem técnicas mais ativas, como dramatização, relatórios, pesquisas, em que o professor pode perceber o nível de elaboração do aluno. A metodologia participativa é fundamental na concretização da nova intencionalidade. Outro método simples: consiste em pedir para o aluno dizer com as próprias palavras os conceitos apreendidos, para ver se houve internalização. Frequentemente, o estudante repete as palavras do professor ou do livro didático. O trabalho em grupo em sala de aula é importante, com um colega ajudando o outro. Em vez de ter somente um professor na sala de aula, é possível ter cinco ou seis; os próprios alunos fazendo esse papel. Outra prática muito legal é você fazer monitoria: os alunos passam a ajudar seus colegas em determinadas disciplinas ou conteúdos. Como se pode ver, há uma série de iniciativas que traduzem essa nova intencionalidade em práticas concretas. São coisas pequenas que o professor já pode começar a mudar, sem precisar mexer no planejamento escolar. Claro que seria ótimo, por exemplo, se o professor tivesse 20 horas de trabalho em classe e outras 10 na escola, quando ele pudesse atender o aluno com dificuldades fora da classe, entrevistá-lo, conversar com ele. Isso seria excelente. No fundo, gostaríamos de chegar ao ponto em que o aluno desenvolvesse a competência de se auto-avaliar e avaliar o trabalho do professor. Isso é importante porque o aluno passa a se localizar no processo de aprendizagem. Essa é a verdadeira construção da autonomia que a educação moderna visa.

Paradigmas avaliativos: paradigma objetivista

Meta da aula

Apresentar aos alunos os paradigmas avaliativos, com ênfase inicial no paradigma objetivista.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Definir o que é paradigma.
- Caracterizar o paradigma objetivista.
- Demonstrar as principais críticas ao paradigma objetivista.

Pré-requisito

Para esta aula, é importante que você já esteja sabendo, como foi trabalhado na aula anterior, que o ato avaliativo deve sempre conduzir à reflexão crítica sobre o contexto em que se realizará sua prática avaliativa na sala de aula.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, admitimos que a Prática de Ensino, tal como a entendemos, ultrapassa os treinamentos mais comuns ou a simples aplicação das teorias e procedimentos apreendidos em várias disciplinas. Na presente disciplina de Prática de Ensino, com foco bastante ampliado nos Métodos e Técnicas de Avaliação, temos também intenção de discutir com você diversos aspectos epistemológicos da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Nossa caminhada será fácil e desprovida de armadilhas. Todos os textos que preparamos para você procuram ser claros e diretos porém, em todos eles, procuramos evitar simplificações e reduções. Queremos acompanhá-lo, guiá-lo com segurança e propiciar-lhe elementos importantes para suas futuras práticas avaliativas escolares, nas quais, certamente, você atuará com consciência em prol do desenvolvimento de seus alunos. A avaliação, nesse sentido, será sempre um meio, não um fim em si mesma, para classificar, hierarquizar e produzir exclusões escolares e sociais.

Talvez a essa altura você já esteja se perguntando: “Ora, o que ainda preciso saber de avaliação, se sempre fui avaliado, desde meu primeiro minuto como aluno? Avaliar, afinal de contas, não é apenas atribuir notas ou conceitos aos alunos, depois de terem feito algum teste ou prova?”

As coisas, no entanto, não são bem assim! Nós acreditamos que o fato de alguém ter sido avaliado ao longo de sua escolaridade não o capacita a avaliar a aprendizagem de outrem, da mesma forma que o paciente de alguma intervenção médico-cirúrgica também não está habilitado a operar ou a ser médico. Você verá nesta aula que avaliar é mais que o simples ato de contar erros e acertos de alguém, por intermédio de um dado instrumento – ultrapassa o simplesajuizamento ou a valorização da qualidade de algum produto escolar.



Todavia, para começar a entender o significado do ato avaliativo na escola, precisamos antes escolher nossa filiação paradigmática, isto é, que concepções e procedimentos vamos usar para avaliar nossos alunos? De uma perspectiva mais acadêmica, a questão é a seguinte: nossos procedimentos teóricos e práticos correspondem a qual paradigma?

Começemos nossos primeiros passos por aí, considerando estas duas questões: O que é paradigma? Quais são os paradigmas da avaliação educacional?

PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Segundo o dicionário *Aurélio*, o termo “paradigma” deriva do grego *parádeigma* e do latim *paradigma*, ambos significando “modelo” ou “padrão”. Os físicos, porém, segundo o mesmo dicionário, têm entendimento mais ampliado do termo. Para eles, paradigma corresponde a um “conjunto de hipóteses sobre a estrutura ou o comportamento de um sistema físico pelo qual se procuram explicar ou prever, dentro de uma teoria científica, as propriedades do sistema”.

Esse entendimento, de fato, é melhor, mais amplo e muito mais próximo do conceito de paradigma desenvolvido por Thomas Khun (1997). De acordo com este físico e filósofo, paradigmas são conjuntos de leis, teorias, aplicações e instrumentações dos quais brotam as tradições da pesquisa, isto é, os modos de pesquisar próprios de determinadas épocas e lugares. Sem a utilização de tais conjuntos, torna-se difícil definir, por exemplo, o problema de investigação, assim como sua solução.

Para esse autor, os paradigmas são quebra-cabeças que testam a engenhosidade e a habilidade humana na resolução de problemas. Mas também são solucionadores de problemas, permitindo que as comunidades científicas se debruçam sobre questões sociais relevantes, formuladas como quebra-cabeças à luz de enunciados, instrumentos e conceitos já tidos como próprios de determinado paradigma.

Khun admite que o estudo dos paradigmas, pelos alunos, é de grande importância, pois lhes permite entrar em dada comunidade científica e agir em conformidade com determinadas leis, conceitos, modelos, analogias, valores, regras e padrões de pesquisa. Nós concordamos com ele. Os estudantes de Prática de Ensino e futuros avaliadores também devem buscar suas coerências, desde cedo assumindo as concepções de

dado paradigma. No interior das comunidades avaliativas, os estudiosos recomendam o estudo dos paradigmas que já estão consolidados. A literatura produzida por estas comunidades, aliás, tem dado visibilidade a dois grandes paradigmas: o objetivista e o subjetivista. Nesta aula, veremos como se define o paradigma: o objetivista.

ATIVIDADE



1. a. Em uma folha a parte elabore uma definição de paradigma que possa usar sempre.
1. b. Tente também desenvolver um pequeno texto, justificando um paradigma como solucionador de problemas.

COMENTÁRIO

Um paradigma dominante é um conjunto de conceitos e métodos aceitáveis e úteis para um dado conjunto de estudiosos/cientistas. Mas não só para eles, a sociedade, em geral, incluindo empresários, políticos, autoridades e cidadãos comuns, precisa aceitar e fazer uso do paradigma hegemônico para resolver questões, pensar a vida individual e coletivamente, os diferentes modos de ser, ter, fazer, acreditar etc.

Sabe-se, porém, não ser fácil solucionar problemas com qualquer paradigma. A primeira condição, entretanto, é saber que tentativas vêm sendo trabalhadas. Por exemplo, é a partir de Thomas Hobbes (1588-1679) e de sua obra *O Leviatã*, que a sociedade do século XVII passou a ter novos conceitos e dados para resolver problemas ou, simplesmente, repensar os temas da organização da sociedade e do direito. O mesmo ocorre com a Física newtoniana. Até o surgimento das teorias do físico Isaac Newton (1642-1727), não se admitia que a gravitação fosse um fenômeno inerente a todos os corpos do Universo. Pensava-se, por exemplo, que a órbita da Lua marcava a fronteira entre a região terrestre e o céu, no qual as leis da Física conhecidas pelo homem deixavam de ser aplicadas.

O PARADIGMA OBJETIVISTA

Na literatura sobre avaliação e no meio educacional, o paradigma objetivista é, segundo Franco (1991), aquele que tende a associar a avaliação com medidas dadas às suas bases epistemológicas calcadas no positivismo comtiano e no positivismo lógico.

O positivismo comtiano, criado por **AUGUSTE COMTE** no século XIX, considera a Ciência como o paradigma de todo o conhecimento. O positivismo lógico, também chamado de empirismo lógico, é a versão contemporânea do positivismo comtiano, com a adição das idéias empiristas de Mill, Hume, Mach & Russell combinadas à lógica moderna de Hilbert, Peano & Frege e às idéias de Wittgenstein, segundo informações de Gewandsznajder (1998, p. 10).

O processo de avaliação da aprendizagem, em conformidade com essa propensão de medir, tende a se realizar somente por meio de testes e outros instrumentos de apreciação do “*status* de um fenômeno de um modo preciso” (POPHAM, 1978). Como abordaremos em aulas seguintes, os testes e demais instrumentos de avaliação, por essa razão, são construídos com rigor científico para garantir o mínimo de distorções e o máximo de fidedignidade aos resultados.

Essa propensão, entretanto, é apenas uma característica desse paradigma avaliacional. A rigor, a principal característica desse paradigma é a preocupação com a objetividade, sempre considerada no sentido de tornar real alguma coisa, de torná-la típica da realidade objetiva, de **REIFICÁ-LA**, portanto. Segundo Gewandsznajder (1998, p. 12), por causa dessa preocupação alguns positivistas lógicos chegaram mesmo a contestar a teoria atômica do início do século XX por não terem qualquer possibilidade de observar o átomo com as técnicas existentes até então.

Essa mesma preocupação com a objetividade também se faz presente em muitos momentos avaliativos, implicando reduzir a subjetividade a critérios e valores objetivos. Nessa perspectiva, o processo de avaliação pretende ser capaz de atribuir alguma qualidade ao que é avaliado, independentemente do caráter ou índole do avaliador. Concretamente, na mesma perspectiva, tem-se a expectativa de que se pode avaliar, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa em conformidade com certos critérios ou com uma escala de valores.

Porém, antes de entrarmos nas críticas ao paradigma objetivista, vamos às nossas atividades:

ISIDORE-AUGUSTE-MARIE-FRANÇOIS-XAVIER COMTE

Filósofo francês nascido em 19 de janeiro de 1798, em Montpellier, e falecido em 5 de setembro de 1857, em Paris.

REIFICAÇÃO

No processo de alienação, a reificação corresponde ao momento em que a característica de ser uma “coisa” se torna típica da realidade objetiva. (Dicionário Aurélio)



ATIVIDADE

2. a. Como você define o paradigma objetivista?
2. b. Quais as principais características e preocupações deste paradigma?
2. c. Como a avaliação objetivista, baseada neste paradigma, pode ser caracterizada?

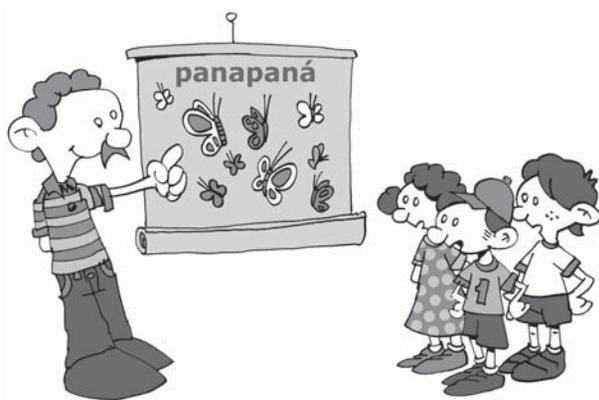
COMENTÁRIO

As respostas a essas questões supõem que você compreenda os paradigmas como esquemas de pensamento, conjuntos de conceitos e métodos de análises usados por grupos de cientistas em seus trabalhos. O elemento comum a elas é a preocupação com a objetividade, preferencialmente construída segundo os rigores da Ciência. Na avaliação não será diferente: testes, provas e análise dos resultados serão todos trabalhados cientificamente.

CRÍTICAS AO PARADIGMA OBJETIVISTA

As críticas ao positivismo e às suas versões mais contemporâneas, no campo das discussões filosóficas e científicas, obviamente também têm reflexos no meio avaliativo. No Brasil, são diversos os estudiosos que fazem críticas à avaliação impregnada pelo paradigma objetivista. Dentre eles, podemos destacar: Luckesi, 1998; Gama, 1997; Lima, 1994; Lüdke & Mediano, 1992.

No conjunto das críticas que são feitas, duas são prontamente destacáveis. A primeira delas aparece ligada ao fato de os alunos serem levados a apreender determinados conhecimentos tidos como importantes, mas que se distanciam dos seus interesses pessoais ou sociais; na prática, tais conhecimentos se prestam mais a fins de discriminação, classificação, exclusão. É por esta razão que, no cotidiano escolar, ainda encontramos diversas questões, ou testes e provas distinguindo e aprovando somente os alunos que sabem, por exemplo, que panapaná é o coletivo de borboletas, e que as andorinhas são espécimes *hirundinídeas*.



A segunda crítica, igualmente importante, surge em função do processo de alienação implícito nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, aliás, bastante claro quando ocorre de modo a realizar produtos (testes, provas, redações, relatórios etc.) que podem ser medidos/avaliados, mas que, às vezes, são destituídos de sentido, distantes da realidade e capazes de dificultar ou impedir a consciência dos problemas políticos e sociais. Essa crítica tem a ver com a “produção” do sucesso nos processos escolares, cujos resultados levam os alunos a responder com certeza à maioria das questões presentes nos instrumentos de medida, mas que, em uma perspectiva política e social de construção da sociedade democrática e igualitária, os mantêm de braços cruzados como espectadores distantes, sem se envolverem em questões dessa ordem, em nada ameaçando os privilégios cristalizados. O estado desses alunos é o de “intransitividade da consciência”, no qual, na acepção de Paulo Freire (1976), os sujeitos se encontram circunscritos a estreitas áreas de interesses e preocupações, e pertencem às coletividades delimitadas e dobradas sobre si mesmas.

Não obstante tais críticas, há diversos estudos de avaliação com base nesse paradigma, facilmente encontrados em revistas educacionais de circulação nacional e internacional. Candau et *alli* (1994), em pesquisa com o objetivo de mapear a produção bibliográfica sobre avaliação nos principais periódicos especializados nessa área em circulação no Brasil, observam ter sido crescente o volume de produção desses estudos, no período compreendido entre 1980 e 1992. A maioria deles se preocupa com a obtenção de resultados fidedignos e próximos da exatidão, privilegiando o exame de técnicas e procedimentos de objetivação do processo de avaliação, operacionalização, eficiência e até a sua informatização. Dentre alguns dos artigos nacionais é possível, por exemplo, citar os estudos dos brasileiros Santos Filho (1982); Vianna (1990); Silva & Sette (1993).

No âmbito das atuais políticas públicas de educação, também é grande a influência desse paradigma, em particular, na orientação dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Educação Média (ENEM) e da Educação Superior (ENC ou PROVAO). Esses sistemas são gerenciados pelo Ministério da Educação do Governo brasileiro e, sem exceção, predominam neles as provas objetivas, elaboradas cientificamente com a finalidade de medir o desempenho dos estudantes participantes, tendo como referência determinadas competências e habilidades.

RESUMO

O que são paradigmas? Os estudiosos de avaliação admitem a existência de dois deles: os paradigmas objetivista e subjetivista. No paradigma objetivista, são bem evidentes as preocupações com a objetividade cientificamente construída. Não obstante as várias críticas a esse paradigma, sua continuidade, ainda hoje, é acentuada nas práticas avaliativas realizadas em nossas escolas, onde disputa a hegemonia com o paradigma subjetivista, que se apresenta como uma alternativa a ele.

Na próxima aula, discutiremos o paradigma subjetivista.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você está dominando, com autonomia, os objetivos desta aula?

É capaz, sem ajuda, de produzir textos abordando cada um dos objetivos propostos?

Que tópicos da aula está apreendendo mais?

O paradigma subjetivista

Meta da aula

Apresentar o paradigma subjetivista como alternativa ao paradigma objetivista.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Caracterizar o paradigma subjetivista.
- Discutir o surgimento histórico do paradigma subjetivista no âmbito da crise dos paradigmas.
- Apresentar as possibilidades avaliativas com base no paradigma subjetivista, também denominado paradigma qualitativo.

Pré-requisitos

Dominar o conceito de paradigma, o conceito de paradigma objetivista e suas principais características.

O PARADIGMA SUBJETIVISTA

O paradigma subjetivista, também chamado paradigma qualitativo, como outro solucionador de quebra-cabeças, desde a década de 1960 do século passado surge historicamente associado à idéia de que a Ciência tem impregnações subjetivistas, não é neutra, é datada, situada e incapaz de sustentar as pretensiosas generalizações que vinham sendo feitas. É a partir dessa possibilidade paradigmática que se passa a admitir as interferências das subjetividades individuais nas investigações científicas e que os conhecimentos, por serem produzidos pelos cientistas, não são infalíveis. Hoje em dia admite-se, inclusive, que até mesmo os critérios usados pela Ciência e por seus cientistas são variáveis conforme os sujeitos, épocas e pontos de vista.



Os questionamentos empreendidos pelo filósofo-cientista Thomas Khun e as críticas da **ESCOLA DE FRANKFURT** concorreram, e muito, para minar a confiança no paradigma objetivista. Segundo Alves-Mazzotti (1998, p. 129), é no contexto destes questionamentos e críticas, incluindo as argumentações em favor da objetividade da Ciência, que “começam a ganhar força, nas Ciências Sociais, os modelos alternativos ao positivismo, posteriormente reunidos sob o rótulo de paradigma qualitativo”.

Dentre tais alternativas, Alves-Mazzotti dá relevo, principalmente, ao construtivismo social e à teoria crítica. A primeira – isto é, o construtivismo – é uma tendência do paradigma subjetivista com, pelo menos, duas perspectivas em função das correntes filosóficas determinantes. Assim, numa perspectiva desenhada pelas influências da fenomenologia, predominam as ênfases na intencionalidade dos atos humanos e no “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando-se as percepções dos atores (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 133). A avaliação educacional coerente com esta perspectiva levaria

ESCOLA DE FRANKFURT

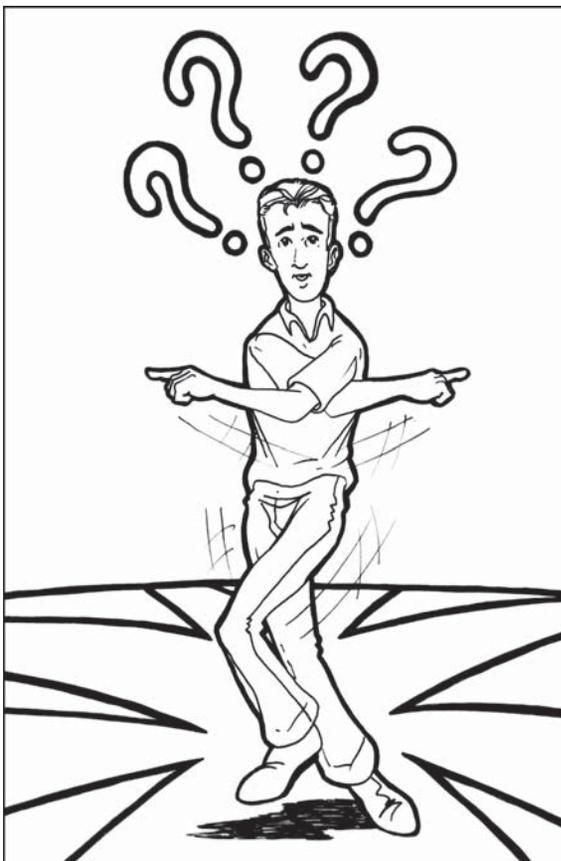
Fundada em 1924, inicialmente como Instituto de Estudos Marxistas. A partir de Horkheimer, na década de 1950, passou a ser um Instituto para a Pesquisa Social. Carl Grünberg, economista austríaco, foi seu primeiro diretor, de 1923 a 1930.

Principais Filósofos

Max Horkheimer.
Theodor Adorno.
Herbert Marcuse.

os professores a valorizar as intenções dos alunos ao longo dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, enfatizando suas faculdades de percepção. Em outra perspectiva, isto é, conforme as influências do relativismo filosófico, torna-se recomendável considerar todas as perspectivas possíveis de um dado fenômeno, o que em termos avaliacionais levaria o professor a esgotar as possibilidades de avaliar seus alunos, usando critérios de imparcialidade com o objetivo de emitir um julgamento o mais justo possível.

Quanto à segunda alternativa, isto é, a teoria crítica, a abordagem de Alves-Mazzotti (1998) leva-a a apontar pelo menos dois sentidos diferentes para a palavra crítica. Num primeiro sentido, refere-se à crítica interna, “à análise rigorosa da argumentação e do método”, com foco no raciocínio teórico, nos procedimentos de seleção, coleta e análise de dados, consistência entre argumentos, procedimentos e linguagem. Noutro sentido, “diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder”. É nesta acepção, segundo a autora, que os teórico-críticos “ênfatizam o papel da Ciência na transformação da sociedade”.



A seguir, veremos particularmente como o paradigma subjetivista se reflete na avaliação educacional. Antes, porém, gostaríamos de aconselhar um aprofundamento nas alternativas paradigmáticas realçadas. Com certeza irá gostar! Sugerimos, contudo, que comece recorrendo preferencialmente à abordagem feita pela própria Alves-Mazzotti. Ela, além de ser bastante acessível, é também muito didática.

O PARADIGMA SUBJETIVISTA E A AVALIAÇÃO

Em termos de avaliação, diferentemente do paradigma objetivista ou paradigma quantitativo, no qual a avaliação é um evento que ocorre em datas especiais, previamente determinadas; no paradigma subjetivista ou qualitativo a avaliação, ao contrário, está sempre presente: é permanente, no sentido de contínua e diária, e está associada ao processo de ensino e aprendizagem. A ênfase avaliativa, além disso, é deslocada dos produtos escolares para os processos, e o aluno é colocado no centro dinâmico do processo de ensino e aprendizagem.

Como já vimos, as origens epistemológicas da avaliação subjetivista, ou avaliação qualitativa, estão situadas nos limites do paradigma subjetivista, cujas correntes tendem, por um lado, a reduzir os processos de ensino, aprendizagem e avaliação à existência do sujeito e às suas representações, permitindo, neste caso, a variação da avaliação ou apreciação destas representações conforme os gostos individuais dos avaliadores. Por outro lado, são essas mesmas origens que também valorizam a consciência, as idéias e as vontades dos alunos, de modo que os instrumentos de avaliação se abram às suas representações da realidade objetiva.

Assim, na perspectiva do construtivismo; são apreciadas as representações dos alunos acerca da realidade, mesmo sabendo-se, *a priori*, que são produzidas conforme as suas experiências sociais e que somente existem em suas mentes.



ATIVIDADE

2. O professor solicitou aos alunos que fizessem um desenho sobre a Floresta Amazônica. Joãozinho caprichou no seu, muito embora todos saibam ser ele dado a escrever fantasias mirabolantes, na maioria das vezes escritas em um português muito ruim. Nessa oportunidade, entretanto, Joãozinho nada escreveu. Apenas desenhou uma floresta somente com cupinzeiros de terra, inspirando-se nos milhares de ninhos de cupins que vê numa região rural que conhece.

O professor, ao receber o trabalho, gostou e lhe deu dez, entendendo ser o melhor que Joãozinho poderia fazer.

E você? Também daria dez ao trabalho de Joãozinho? Em um pequeno texto, apresente seus argumentos, favoráveis ou não.

COMENTÁRIO

Em coerência com a tendência de avaliação proveniente do construtivismo social é aceitável o trabalho do Joãozinho. Afinal de contas, sua representação de floresta está conforme suas experiências sociais e sua mente.

Esta situação, porém, suscita as seguintes questões: é possível interferir nas representações dos alunos? Quando? De que maneira?

Na perspectiva da teoria crítica, conforme as idiossincrasias ou maneiras de ver, sentir e reagir de muitos professores, eles avaliam seus alunos por intermédio de instrumentos formais (testes, provas etc.), ou mesmo por procedimentos informais (entrevistas, observações, seminários, relatórios etc.) levando em conta as argumentações, o modo como as estruturam, a consistência que lhes conferem, seus procedimentos ou métodos de trabalho e também a linguagem que usam.

ATIVIDADE

3. Voltemos à história da Atividade 2, a do Joãozinho com a sua floresta de cupins, e a consideremos na perspectiva da avaliação segundo a tendência da teoria crítica.

Elabore uma argumentação que justifique a aceitação do trabalho proposto.

COMENTÁRIO

Há pelo menos duas condutas argumentativas para a aceitação e valorização positiva do trabalho proposto. A primeira diz respeito aos seus elementos invariantes, todos ligados aos aspectos formais: formatação, apresentação caprichada, paragrafação, partes componentes (introdução, desenvolvimento, conclusão) etc. A segunda apresenta-se relacionada aos aspectos variantes mais informais, portanto: originalidade, organização das idéias, coerência argumentativa e ideológica etc.



Com mais radicalidade ainda, há quem critique todos os modos tradicionais de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, há experiências educacionais fora do Brasil nas quais os alunos encontram-se no controle das suas próprias vivências escolares, tomando as decisões que são importantes, decidindo o que fazer, quando e como, sem qualquer avaliação de adultos. Este é o caso da Escola Summerhill, fundada em 1921 por A.S. Neil (1883–1973), sobre a qual você pode obter mais informações no *site* (<http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>).

Outros críticos, assumindo as teses da impregnação (para as quais em tudo há impregnações teóricas, ideológicas, filosóficas etc.) e da incomensurabilidade (para as quais é praticamente impossível medir ou hierarquizar as teorias e os universos empíricos), podem ser responsabilizados pela existência de um tempo de amplo relativismo, em termos avaliacionais, durante o qual se deixou de avaliar os alunos frente à incapacidade de dar conta das relações ou da complexidade existente no ato de avaliar.

As mudanças paradigmáticas ou tendenciais na avaliação, como você já deve ter notado, são profundas, e isso nos leva a chamar sua atenção para o fato de não serem simples, ou uma simples “evolução”; muito pelo contrário. As mudanças que estamos salientando são complexas e implicam novas concepções, isto é, novas noções, conceitos, compreensões. No âmbito da teoria crítica, por exemplo, os professores, por meio das suas práticas de ensino e dos procedimentos avaliativos, passam a instar os alunos à não-indiferença, à reação contra a resignação, ao desprezo à heteronomia e aos impedimentos de autodeterminação. A expectativa é que os estudantes possam, imediata ou futuramente, atuar como forças libertadoras contra a continuidade da miséria. Para Luckesi, um dos estudiosos brasileiros que muito contribuem para o desenvolvimento de uma teoria da avaliação em consonância com a teoria crítica, a escola e seus procedimentos avaliativos precisam “agir para que cada cidadão possa se tornar *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que *abstratamente*, nas condições gerais de poder fazê-lo” (LUCKESI, 1998, p. 44, grifos do autor).

Porém, antes de haver alguma estabilidade no campo da avaliação educacional, até por volta do final dos anos 1980, houve quem, na defesa do paradigma nascente, isto é, do paradigma subjetivista, tenha

radicalizado suas críticas ao objetivismo avaliacional. A idéia de um instrumento de avaliação neutro, por exemplo, se tornou amplamente rejeitada sob a alegação de que a elaboração ou a escolha das questões não é um ato simples ou desprezioso. Os críticos denunciaram que a elaboração e a escolha de questões são impregnadas pela subjetividade de quem elabora e/ou escolhe, o mesmo ocorrendo com os enunciados e até com a ordem e a posição/lugar das questões.

Tomando como exemplo uma questão aplicada aos alunos de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, participantes do Programa Nova Escola, não é difícil demonstrar a existência desta impregnação.

Vejamos a questão que se segue:

Joana quer tirar uma dúvida com a professora, mas ela está atendendo outro aluno. Joana interrompe e quer logo ser atendida. A professora deve:

Continuar a atender o aluno sem dar atenção a Joana.

Dizer que o outro aluno é mais importante que Joana.

Ensinar que Joana deve respeitar o outro e esperar a vez.

Mandar que Joana volte para o lugar imediatamente.

(Fonte: Fundação Cesgranrio/Governo do Estado do Rio de Janeiro – Nova Escola, 2000).

Nessa questão, como você pode ver, está clara a idéia de educar os alunos, levando-os a respeitar os outros e saber os momentos adequados para serem atendidos. Por meio dela, procura-se infundir a noção de respeito mútuo como comportamento social ideal, não apenas de Joana, mas de todos na sociedade. O sujeito avaliador, nesse caso, espera que os alunos assumam comportamentos compatíveis com a norma ou etiqueta social.

A literatura de avaliação educacional, aliás, com bastante frequência, relaciona o ato avaliativo aos interesses hegemônicos das classes ou segmentos das classes dominantes e também às satisfações pessoais dos professores. Perrenoud (1999, p. 157), por exemplo, em relação às satisfações pessoais, nos diz ser difícil mudar o sistema de avaliação de uma escola, porque “os professores pressentem que não encontrarão, em um novo sistema de avaliação, as *satisfações*, confessáveis ou não, que lhes proporciona a avaliação tradicional”, isto é, a que existe até então. Recorrendo ao auxílio de P. Ranjard (1984), Perrenoud acrescenta que os professores têm prazer ao realizarem seus processos de avaliação, prazer este que se identifica com o “prazer de Poder com P maiúsculo”. Um pouco

mais adiante, seguindo essa mesma linha de raciocínio, assevera ainda que os professores têm poder absoluto sobre as notas que atribuem, que isso lhes confere uma condição de todo-poderosos, e que “esse domínio significa poder sobre os alunos”.

CRÍTICAS AO PARADIGMA SUBJETIVISTA

Este paradigma avaliativo, como o paradigma objetivista, também é criticável. Há quem o critique, argumentando o fato de atribuir origens abstratas e distantes às coisas, e que isto, de igual modo, acaba servindo a grupos e classes hegemônicas interessados na manutenção do *status quo*. Outros ainda criticam a própria incapacidade da avaliação nessas bases, particularmente ao concluir acerca do grau de qualidade atribuída, tantas são as vontades e gostos individuais. E, por fim, há quem critique a exaltação do individualismo na redução do ser a uma vontade supra-individual.

O fato é que ambos os paradigmas continuam a provocar discussões acirradas a respeito de métodos, problemas e procedimentos. Assim, é comum em cada um haver grupos de estudiosos buscando caminhos diferentes ou desenvolvendo outros meios de resolver os quebra-cabeças. Porém, ao contrário do que se possa pensar, isso não é ruim, uma vez que esses meios geram outras e diferentes tendências paradigmáticas.

Aliás, em se tratando de avaliação, é por essa razão que se torna possível encontrarmos diversas tendências avaliativas sobrevivendo em meio a ambos os paradigmas, sem se modificarem a cada vez que aparecem (GAMA, 2002). Assim, sempre que há alguma transformação das relações sociais, a tendência avaliativa predominante tende a ser substituída por outra, ou, em outras palavras: a descontinuidade de uma tendência, ou mesmo de um paradigma avaliativo, ocorre em função das transformações sociais.

No que se refere à produção de estudos de avaliação educacional veiculada em revistas brasileiras, o paradigma subjetivista também se apresenta como matriz de diversos textos. Conforme Candau e equipe (1994) observam, a frequência dos artigos nas revistas pesquisadas é elevada, destacando-se, por exemplo, os estudos de Luckesi (1984, 1988), Lajonquiere (1991), e Gatti (1992).

Nas próximas aulas abordaremos as tendências possíveis de existir nos paradigmas objetivista e subjetivista, incluindo noções básicas, instrumentos e procedimentos e as críticas que podem ser feitas a elas.

Mas, atenção! Não siga adiante sem dominar bem as noções de paradigma, paradigma objetivista, paradigma subjetivista. Saiba distinguir bem um paradigma do outro.

RESUMO

No paradigma subjetivista não são evidentes as preocupações com a objetividade cientificamente construída. Ao contrário do paradigma objetivista, o subjetivista admite que a Ciência contém impregnações diversas e que, de fato, é pouco objetiva, é parcial e incapaz de formular leis gerais sobre o funcionamento da natureza. Suas bases epistemológicas situam-se nos limites do idealismo. Sua presença nos processos de avaliação educacional é acentuada, disputando ainda hoje a hegemonia com o paradigma objetivista.

AUTO-AVALIAÇÃO

1. Você está dominando, com autonomia, os objetivos desta aula?

Se sua resposta é positiva, pule para a questão seguinte. Se, porém, é o contrário, é melhor que volte ao texto e consiga dominar seu elementos.

2. Algum tópico desta aula foi apreendido de modo insuficiente e ainda necessita de alguma ajuda para ser mais bem entendido?

Identifique o(s) tópico(s) e detenha-se neles.

3. É capaz de produzir textos, sem ajuda, abordando cada um dos objetivos propostos para esta aula?

Sim? Parabéns. Vá para a próxima aula. Ela será de aplicação da teoria à prática docente. A meta será apresentar atividades que abordem conteúdos relativos aos paradigmas objetivista e subjetivista, vinculando-os à Prática de Ensino.

Aplicação à prática docente

Meta da aula

Promover, com sucesso, atividades que abordem conteúdos relativos aos paradigmas avaliativos objetivista e subjetivista, vinculando-os à Prática de Ensino.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Estabelecer a vinculação entre teoria e prática, no que se refere à Prática de Ensino.
- Fixar conteúdos significativos, relacionados aos paradigmas objetivista e subjetivista em avaliação.
- Realizar a transposição didática do que foi aprendido nas aulas, aplicando os conhecimentos à prática docente.

Pré-requisito

Para melhor compreensão desta aula é importante que você tenha realizado a leitura e as atividades das Aulas 2 e 3.

INTRODUÇÃO

Como está previsto no Guia Didático desta disciplina, intercalaremos aulas mais conceituais a outras, mais diretamente voltadas para a Prática de Ensino. Este conjunto de atividades refere-se às Aulas 2 e 3, que trataram de paradigmas em avaliação. Recorra às aulas anteriores, quantas vezes for necessário, relendo-as e utilizando-as para realizar o que é proposto.



ATIVIDADE

1. a. Assinale a alternativa que expressa uma crítica que não se aplica ao paradigma objetivista em avaliação:

- Os alunos aprendem conhecimentos importantes, mas afastados dos seus interesses.
- Este paradigma prioriza a qualidade, deixando de lado a quantidade no processo de aprendizagem.
- Presta-se a finalidades de classificação, discriminação e exclusão.
- Promove a avaliação como medida e não no sentido mais amplo do termo.
- Situa-se de forma dissociada das realidades política e social.

RESPOSTA

Segunda opção.

1. b. Comente, de forma breve, as outras quatro críticas, que você considerou aplicáveis ao paradigma objetivista em avaliação.

COMENTÁRIO

As quatro críticas que você deve ter comentado referem-se aos aspectos ideológicos (finalidades de classificação, discriminação e exclusão); à restrição deste procedimento avaliativo, associado apenas à mensuração do conteúdo aprendido, esquecendo os aspectos diferenciados e referentes à qualidade da aprendizagem realizada; e ao distanciamento do paradigma em relação à realidade vivenciada, à prática social dos alunos.

1. c. Em relação ao paradigma subjetivista em avaliação, costumamos afirmar que ele desloca o foco avaliativo dos produtos para os processos de aprendizagem. Justifique, com as suas palavras, esta afirmativa, exemplificando a resposta com uma situação ligada ao cotidiano escolar.

COMENTÁRIO

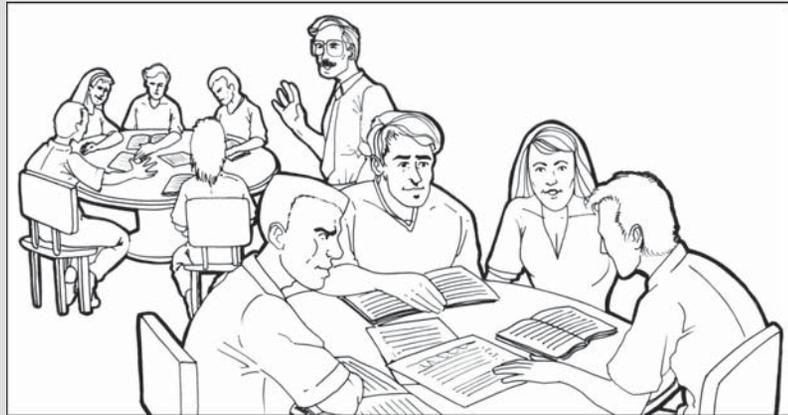
Trata-se, neste caso, do oposto perfeito em relação ao paradigma objetivista. Enquanto este fica totalmente preocupado com o produto da aprendizagem, medindo para classificar, o paradigma subjetivista detém-se excessivamente no percurso e na modalidade da aprendizagem realizada, não preparando o aluno para situações competitivas, em que ele precise competir com outras pessoas (concursos, por exemplo).



ATIVIDADE

2. Marina sabe que sua turma ainda tem muita dificuldade para redigir respostas às questões discursivas. Por isso, realizou a seguinte avaliação, apresentada nas etapas desenvolvidas:

- Leitura individual de um texto.
- Discussão e resposta, em grupos, a algumas questões sobre o mesmo.
- Redação, pelos grupos, de um pequeno texto, a partir das respostas às questões e das conclusões obtidas.
- Apresentação, à turma, dos textos dos grupos.
- Discussão com a turma, destacando os aspectos mais importantes do texto lido.
- Avaliação, pela turma, dos textos apresentados.
- Auto-avaliação dos grupos.
- Avaliação dos textos, pelo professor.



a. Pelas características da atividade descrita anteriormente, como a ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem, a relevância atribuída à individualidade dos indivíduos e dos grupos, o respeito às experiências e à “bagagem” cultural dos alunos, a valorização do conhecimento produzido em grupo, podemos dizer que a avaliação proposta por Marina tem vinculação com que paradigma de avaliação?

b. Quais seriam as principais características do paradigma subjetivista, também estudado?

COMENTÁRIO

Algumas das características que você pode ter escolhido são:

- *Preocupação com a objetividade, com a reificação das coisas.*
- *Ênfase na mensuração.*
- *Rigor científico na construção dos instrumentos de avaliação.*
- *Uso de testes e instrumentos objetivos.*
- *Redução máxima dos critérios e valores subjetivos.*
- *Expectativa de que se pode avaliar, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa em conformidade com certos critérios ou com uma escala de valores.*



ATIVIDADE

3. Leia o texto abaixo e retire as idéias principais, fazendo um breve comentário sobre a relação entre o que afirma a autora e os paradigmas avaliativos estudados.

É evidente que não basta avaliar para melhorar o ensino. No entanto, existe uma trajetória na história da avaliação educacional, no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz EPISTEMOLÓGICA foi inspirado esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles. O exame dessa problemática parece fundamental, uma vez que, qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação por ser adotado, ele concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos (FRANCO, 1995).

EPISTEMOLÓGICA

Significa “estudo da ciência”, tem origem no grego επιστημη (*episteme*) = ciência, conhecimento científico, e λογος (*logos*) = palavra, verbo, estudo, discurso. É usada em dois sentidos: significando o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral (e neste caso é sinônimo de gnosiologia ou crítica); ou indicando o estudo das ciências (físicas e humanas), dos princípios sobre os quais elas se fundamentam, dos critérios de verificação e de verdade, do valor dos sistemas científicos.

COMENTÁRIO

Algumas das idéias principais, que você pode ter comentado, são:

- *É necessário compreender os aspectos históricos da evolução dos modelos ou paradigmas de avaliação, no nosso país.*
- *Para utilizar estratégias avaliativas de forma proveitosa, é necessário compreender a que matriz epistemológica eles se vinculam.*
- *Não há um modelo “perfeito” de avaliação, mas, qualquer que seja o que o professor adote, esta decisão afeta o planejamento da avaliação e do uso dos resultados obtidos.*

A avaliação como operação de medida

Metas da aula

Discutir a avaliação como medida.
Apresentar seus instrumentos, funções e
principais críticas.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Discutir a avaliação como medida, seus instrumentos e suas funções.
- Apresentar as críticas possíveis de serem feitas a essa modalidade ou tendência de avaliação.

Pré-requisito

Para melhor compreender esta aula, você deverá retomar os conceitos de paradigma, objetivismo e subjetivismo, vistos nas Aulas 2 e 3, respectivamente.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, serão apresentadas a você algumas práticas ou modalidades avaliativas coerentes com paradigmas já estudados – coerente com o paradigma objetivista.

MEDIDA E INSTRUMENTOS

A primeira apresentação traz a avaliação como operação de medida e se inicia lembrando que a medida está sempre muito presente em nossas vidas diárias. Comumente, fazemos uso dos metros, quilos, litros, polegadas e de diversas outras unidades de medida. No sentido de medir, o conceito de avaliação é sinônimo de operação de medição, isto é, de “atribuição de um número incluído numa série a cada um dos integrantes de uma série de pessoas ou objetos de acordo com certas regras estabelecidas”, conforme o entendimento de Lindeman (1972, p. 1).

Na sala de aula, a mensuração está ligada à atribuição de algum valor aos produtos realizados pelos estudantes, sempre procurando responder à questão “quanto vale”. Aliás é em função disso que a vida estudantil se apresenta marcada por tarefas para notas. Aos produtos estudantis os professores atribuem notas de zero a dez, não importando formalmente se são testes ou provas, se são realizados em sala ou em casa, ou se são feitos individualmente ou em grupo.

Você verá que na literatura especializada da área existem textos recorrentes enfatizando a avaliação como operação de medida. Os mais comuns discutem-na propondo boas reflexões sobre seus objetivos e aspectos metodológicos, quase sempre no sentido de sua validação. Outros, na perspectiva da **DOCIMÁSTICA**, apresentam técnicas e métodos de medição mais objetivos, mais rigorosos e com mais meios de comparabilidade. Há ainda, em circulação, os textos que discutem a padronização dos testes de desempenho escolar, segundo o modelo psicométrico, bastante difundido a partir dos anos 70, que se preocupam com a melhoria da fidelidade das medições de desempenho e com a construção de testes válidos com a ajuda da análise fatorial.

Candau *et al.* (1994), mesmo sem atentar para as tendências típicas da avaliação como operação de medida, com muita generalidade observa ser destacada a preocupação de avaliadores com a construção de instrumentos de medida, de modo a garantir resultados fidedignos

DOCIMÁSTICA

O termo “docimástica” deriva do grego *dokimastikos* e designa o estudo das técnicas dos exames. Piéron, M. *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF, 1979.

e próximos da exatidão. Viram que os diversos textos privilegiam a objetivação do processo de avaliação, sua operacionalização sempre bem planejada, a eficiência, a padronização cuidadosa de instrumentos e, até, a informatização do processo de mensuração. Segundo esta equipe de pesquisadores, é comum nos textos encontrados haver exaltações sobre o caráter técnico-científico dessa modalidade de avaliação e, não por acaso, essa tendência de avaliação é denominada tecnicista.

Os dispositivos usados na avaliação como operação de medida são, pois, instrumentos de medição, quantificação, de distribuição numa escala graduada. Os mais comuns são os testes e as provas. Os testes, como regra geral, são preparados e aplicados aos alunos com a intenção de aferir se determinadas competências e habilidades ou objetivos já são dominados. Os testes podem incidir sobre certos pontos do programa de ensino, ou sobre uma única unidade e, também, sobre certos objetivos, competências e habilidades previamente definidos. Eles podem, ainda, conter questões de formatos variados: fechadas (de lacunas, de relacionamento de colunas, de múltipla escolha etc.) ou abertas, isto é, discursivas.

As provas, por sua vez, são exames aos quais os alunos são submetidos e por meio dos quais devem demonstrar capacidades em determinado assunto ou matéria. Antes da vigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB de 9.394/96), as provas podiam ser realizadas ao fim do primeiro semestre, sob a denominação de prova parcial, e no final do ano letivo sob a denominação de prova final. Também podiam ser mensais ou bimestrais.

As provas e os testes podem ser padronizados ou não. Quando padronizados, o objetivo é aferir o aproveitamento geral em uma ou mais áreas de conhecimento de determinada disciplina em várias fases da experiência escolar dos estudantes. É necessário que tais testes sejam muito bem-feitos, de modo a produzir pouca ou nenhuma distorção, e que sejam compatíveis com determinado nível de dificuldade. Bons exemplos desses testes padronizados são os exames realizados pelo Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como Provão, e pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (**SAEB**) e do Ensino Médio (ENEM). Os testes padronizados também são usados com bastante eficiência quando há necessidade de comparar grupos de alunos e/ou instituições de ensino, por localidades ou não, mesmo que sejam realizados em épocas diferentes.

SAEB

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), “o Saeb é uma avaliação que coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. É aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas)”. INEP. SAEB: Perguntas mais frequentes. Disponível no site <http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/saeb.shtm#1>. Acessado em 2004.

POSITIVISMO

Conjunto de doutrinas de Augusto Comte, filósofo francês (1798-1857), e caracterizado, sobretudo, pelo impulso que deu ao desenvolvimento de uma orientação cientificista do pensamento filosófico, atribuindo à constituição e ao processo da ciência positiva importância capital para o progresso de qualquer província do conhecimento.
(*Dicionário Aurélio*)

A padronização dos testes, em geral, é feita a partir de um grupo amostral normativo, que inclui representantes de vários grupos sociais, culturais, religiosos, étnicos, rurais, urbanos, suburbanos e de regiões geográficas diferentes. Os resultados obtidos servem, então, para balizar os desempenhos de outros estudantes não integrantes deste grupo.

Avaliar, portanto, com o uso de medidas como estamos estudando, em qualquer acepção, significa situar o desempenho dos alunos em uma escala de valor cuja notação vai de zero a dez. São as preocupações com a exatidão científica que permitem situar essa modalidade de avaliação, denominada avaliação como operação de medida, no âmbito do paradigma objetivista, de inspirações oriundas do **POSITIVISMO** comtiano, como já vimos.

POR QUE MEDIR O DESEMPENHO DOS ALUNOS? FUNÇÕES DA MEDIDA NA AVALIAÇÃO

Lindeman (1972), em seu estudo sobre medidas educacionais, levanta a questão que nos interessa aqui, imediatamente: “Por que deve haver essa preocupação com medidas em educação?”

Em sua opinião, a questão admite três proposições:

- As escolas devem realizar os seus objetivos ou propósitos, que correspondem a mudanças na conduta dos alunos.
- Os programas de instrução escolar são formulados com vistas a alcançar tais mudanças.
- Os objetivos escolares somente podem ser atingidos com êxito desde que se proveja a avaliação continuada do programa de ensino.

É em decorrência de preocupações com medidas em educação que as escolas e seus professores se dispõem a realizar processos de avaliação com referência a medidas. A finalidade é, então, avaliar a efetividade dos seus programas e obter informações sobre o progresso e desenvolvimento do alunado.

Perrenoud (1999, p. 25) tem, a esse respeito, a seguinte opinião:

Os alunos são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo.



ATIVIDADES

1. a. E você, o que pensa a respeito de medir o desempenho dos alunos? É mesmo necessário?
1. b. É também interessante saber a opinião de professores conhecidos seus. Tente checar o que pensam a respeito e faça um pequeno relatório, em uma folha à parte.

COMENTÁRIO

Medir o desempenho, isto é, a atuação dos alunos em relação aos seus conhecimentos escolares, é uma necessidade em diversos momentos de um programa de formação. O problema começa quando a preocupação exclusiva é medir para classificar, hierarquizar, desprezar ou destinar alunos a classes mais fracas. Hoje, grande quantidade de professores admite medir a proficiência no sentido de ajudar os alunos a saberem mais e perfeitamente.

2. a. Agora, queremos propor uma atividade de diagnóstico, sabendo-se que, em processos de ensino-aprendizagem, o diagnóstico serve para que os professores fiquem cientes dos níveis de conhecimento dos alunos: o que efetivamente sabem sem qualquer ajuda, o que sabem com alguma ajuda e o que sabem pouco, necessitando de muita ajuda. Assim, antes de prosseguir com esta aula, faça algumas considerações acerca da(s) função(ões) da medida na avaliação. Afinal, para que serve?
2. b. Compare suas opiniões com as de alguns estudiosos citados a seguir, considerando que, para alguns, o processo de mensuração não constitui um fim em si mesmo. Nesse sentido, sua função primordial de mensuração é descrever quantitativamente o desempenho dos estudantes.

COMENTÁRIO

Eis a opinião de alguns estudiosos:

Para Vianna (1973, p. 18) "o processo de medida não visa a obter, unicamente, escores numéricos". A medição "é apenas uma variável a considerar no julgamento qualitativo do desempenho do estudante".

Mediano (1976, p. 30), de uma perspectiva similar, diz também que a avaliação constitui um processo mais amplo, para além da simples mensuração; a medida, em seu modo de entender, "é simplesmente uma descrição quantitativa".

Para Lindeman (1972, p. 12), "o objetivo usual da medida é fornecer dados que possam ser usados no processo avaliativo".

Como se vê, é grande o acordo de que a função do uso de medidas em avaliação visa a subsidiar o julgamento qualitativo do desempenho dos alunos.

Há ainda uma outra função referente à da medida na avaliação que podemos destacar: trata-se da função de estudar os efeitos imediatos da formação, considerando, por exemplo, as modificações das atitudes e do comportamento dos indivíduos. Esta função pode ser apreendida, na prática, em muitos cursos de idiomas hoje em dia. Neles, (a utilização constante de computadores) permite que os alunos façam testes a cada lição, servindo as respostas dadas para indicar o que já estão dominando. O papel dos professores, na perspectiva bastante técnica desses cursos, é o de levar os alunos a dominar a maioria dos conteúdos das diversas lições. Assim, por meio de testes e exercícios bem específicos sobre determinados pontos do programa de instrução/formação, é possível regular ou controlar o desempenho dos alunos, individual e coletivamente. Ao usar a medida na avaliação como meio de regular a aprendizagem, pode-se garantir que os meios de formação propostos sejam bem assimilados pela maioria dos estudantes.

Nesse caso, porém, é possível ocorrer o deslocamento do interesse avaliativo: a avaliação como instrumento de regulação pode tornar-se, ela própria, um instrumento ou meio de dinamização do processo de instrução/formação; e a aprendizagem é levada a ceder seu lugar privilegiado no processo escolar. A avaliação passa a comandar a formação dos estudantes.

Perrenoud (1999, p. 146), numa perspectiva **SISTÊMICA**, situa a avaliação escolar no centro de um octógono, e lhe atribui oito dimensões que, de certa forma, também deixam transparecer outras funções da avaliação. Tais funções são: (1) regular as relações entre as famílias e as escolas; (2) favorecer a composição das turmas; (3) selecionar a didática e os métodos de ensino; (4) regular a relação pedagógica alunos/professores/escolas; (5) orientar a política institucional; (6) estruturar os planos de estudos; (7) organizar os sistemas de seleção e de orientação, e, por fim, (8) atender satisfações pessoais e profissionais.

SISTEMA/ SISTEMISMO

A idéia de sistema nos remete a um conjunto de elementos relacionados entre si. O sistemismo em avaliação, de modo global e holístico, considera as relações entre os atores da avaliação de modo a serem reguladas e auto-reguladas.

**ATIVIDADE**

3. Que tal tentar explicar, com sua própria compreensão, cada uma destas oito funções destacadas por Perrenoud? Se for preciso, lembre-se também do seu tempo de estudante de Ensino Fundamental e Médio. Vamos tentar?

COMENTÁRIO

Tendo como referência a própria avaliação como operação de medida, é possível que suas dimensões e funções possam ser percebidas da seguinte maneira:

1. Por meio da avaliação e dos seus resultados, as famílias podem permitir mais ou menos regalias aos filhos. Assim, é possível que os filhos tenham suas rotinas alteradas por ocasião de alguma avaliação, sejam privados de saídas e tenham de frequentar aulas extraordinárias. 2. São muitos os estabelecimentos de ensino que organizam suas turmas de acordo com a classificação dos alunos. Os cursos preparatórios para vestibulares, por exemplo, chegam a criar turmas especiais, ou de elite, reunindo somente alunos com os mais altos desempenhos. 3. As turmas de aceleração ou progressão são constituídas de alunos com alguns problemas no processo de formação. Estas turmas, então, funcionam com didáticas e métodos especiais. 4. Há professores e escolas que utilizam testes e provas como meio de regular a disciplina escolar, o ritmo de estudo dos alunos etc. 5. Avaliações contínuas podem ser realizadas como parte da política de sucesso de determinado estabelecimento de ensino; o intuito, nesse caso, é ter idéias precisas sobre a eficiência dos professores e do que os alunos sabem. 6. Conforme o rendimento dos alunos, é possível que um estabelecimento de ensino tenha classes com programas, objetivos e exigências diferentes. 7. As preocupações com sistemas de seleção e de orientação são típicas de estabelecimentos seletivos, competitivos, elitistas. 8. A avaliação pode ser uma fonte de estresse, angústia, desconforto, constrangimento etc. Mas também pode ser de satisfação narcísica para professores, primeiros alunos, pais.

VALIDADE E FIDELIDADE

A validade de um instrumento de medição/avaliação está no fato de realmente medir/avaliar, e isto se traduz por meio da fundamentação das suas questões, assim como por sua legitimidade e adequação. Deve ser, sem dúvida, uma característica essencial de instrumentos e processos de mensuração/avaliação. A fidedignidade, por sua vez, refere-se à consistência e precisão do instrumento e do processo de medir/avaliar. O grau de fidedignidade de dado instrumento/processo é elevado quando são obtidos os mesmos resultados em novas aplicações.

MECANICISMO

Segundo o dicionário *Aurélio*, o mecanicismo é uma doutrina que admite que determinado conjunto de fenômenos, ou mesmo toda a natureza, se reduz a um sistema de determinações mecânicas.

CARLOS CIPRIANO LUCKESI

Nasceu em Charqueada, São Paulo, em 1943. É doutor em Filosofia da Educação e professor da Universidade Federal da Bahia. Desde os anos 80 tem escrito sobre Avaliação Educacional.

CRÍTICAS À AVALIAÇÃO COMO MEDIDA

A avaliação como medida é, ainda hoje, muito usada em diversas instituições brasileiras de ensino, apesar de ser muito criticada. As críticas mais comuns incidem sobre os tipos de instrumentos utilizados. Vianna (1973, pp. 19-21), por exemplo, mesmo sendo favorável ao seu uso, critica o fato de a maioria desses instrumentos ser defeituosa e não se revestir de características de **VALIDADE E FIDELIDADE**. Em sua opinião, “somente quando essas características estão presentes é possível considerar o teste um instrumento hábil para fins de verificação e avaliação”.

Há, entretanto, outras críticas de maior profundidade que recaem sobre a concepção **MECANICISTA** e a inserção desta tendência de avaliação na ideologia positivista. De fato, a avaliação como medida, concebida filosoficamente em bases mecanicistas, tende a estabelecer uma relação de causalidade entre a ação de formação e as modificações observadas nos alunos. Segundo esta concepção, os estudantes chegam à escola em determinado estado e devem sair em outro, sensivelmente melhor. Em conseqüência, a melhoria dos alunos ocorre única e exclusivamente em função da eficiência da ação de formação, caracterizando assim uma explicação reducionista em conformidade com a idéia de monocausalidade (uma única causa) presente nesta concepção. A impregnação positivista desta concepção, por sua vez, é também criticada em função de sua cientificidade ou, em outras palavras, de sua organização técnica, que obriga os testes e provas a obedecerem aos rigores da ciência ao serem elaborados, aplicados e interpretados.

Há ainda quem critique a ilusão de simplicidade e generalidade que esta modalidade de avaliação deixa transparecer. O argumento é que as medidas obtidas não dão conta do essencial a ser avaliado e que a ação de formação e de medida não é igualmente válida para diferentes alunos ou grupos de alunos. Para Cardinet, 1990 (citado por BONIOL e VIAL, 2000), por exemplo, é preciso também verificar os efeitos indiretos dos procedimentos de estudos, as estratégias de aprendizagem dos alunos e os benefícios em longo prazo, assim como não se pode generalizar a ação de formação e de avaliação para todos os estudantes; um enfoque didático favorável para uns pode não ter o mesmo efeito para outros estudantes.

LUCKESI (1998), autor brasileiro com grande contribuição para a teoria da avaliação educacional, é um dos mais ferrenhos críticos ao uso da avaliação como medida. Ele, aliás, é sempre reativo a todas as práticas

avaliativas que agem como mecanismos de reprodução social, as quais são englobadas no que denomina “pedagogia do exame”. Ao expor as críticas, sua intenção é a de libertar o educando de processos de acomodação, adaptação a esquemas de dominação, domesticação, neutralização e indiferenciação. Toda sua reatividade incide claramente contra a razão instrumental presente na avaliação como medida, considerando que sua racionalidade prima pela dominação de uns sobre os outros.

As críticas que faz à pedagogia do exame demonstram que esta desempenha papel similar à indústria cultural, impondo sempre as mesmas coisas, reprimindo, privando, atrofiando a imaginação, a espontaneidade e a atividade intelectual criativa do estudante. Ao longo do desenvolvimento da pedagogia do exame, segundo afirma, “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas” (LUCKESI, 1998, p. 17), consideradas por ele autênticas divindades adoradas, cujas bênçãos, em princípio, equivalem às do **SANTO GRAAL** (idem, p. 24).

SANTO GRAAL

Nos romances de cavalaria, comuns na Idade Média européia, e mesmo em filmes contemporâneos, o Graal é o cálice que teria sido usado por Jesus Cristo na Última Ceia. Há também quem afirme ter sido usado para recolher o sangue de Cristo durante sua Paixão.

RESUMO

A avaliação como operação de medida se utiliza de testes e provas como seus principais instrumentos. Sempre procura responder à questão “quanto vale” o produto escolar realizado pelo aluno, sem se preocupar com o processo de realização. Possivelmente, por esta razão, procura sempre garantir a legitimidade do produto realizado contra as fraudes ou, em linguagem escolar, “colas”. As preocupações com a validade e fidedignidade dos resultados geram estudos docimásticos e fazem avançar uma nova ciência denominada Docimologia.

A próxima aula discutirá a avaliação com referência aos objetivos. A preocupação com os objetivos será apresentada como uma das maneiras de definir o que deve ser medido.

na perspectiva de Perrenoud (1999), são as seguintes: regular as relações entre as famílias e as escolas; favorecer a composição das turmas; selecionar a didática e os métodos de ensino; regular a relação pedagógica alunos/professores/escolas; orientar a política institucional; estruturar os planos de estudos; organizar os sistemas de seleção e orientação e, por fim, atender a satisfações pessoais e profissionais.

A modalidade de avaliação, segundo seus críticos, é tecnicista, ou técnico-científica, em função de sua maneira de executar a mensuração dos desempenhos escolares, a começar pela preocupação técnico-científica com medidas, validade, fidedignidade e exatidão. Seus princípios teóricos são característicos do paradigma objetivista; daí é que sua operacionalização tende sempre a ser bem científica, técnica, planejada, eficiente, padronizada e, até, informatizada.

O mecanicismo que contém determina, por exemplo, que os momentos de ensino, aprendizagem e avaliação sejam mecanizados, às vezes de forma binária, isto é, apenas com dois elementos: certo/errado, sim/não, verdadeiro/falso, feio/bonito.

AUTO-AVALIAÇÃO

1. Quais foram os objetivos desta aula?
2. Algum objetivo desta aula foi apreendido de modo insuficiente e ainda necessita de alguma ajuda para ser mais bem entendido?

Identifique o(s) objetivo(s) e detenha-se nele(s).

3. Você é capaz de produzir textos, sem ajuda, abordando cada um dos objetivos propostos para esta aula?

Sim? De novo você está de parabéns. Vá para a próxima aula. Ela será de aplicação da teoria à prática docente. A meta será apresentar atividades que abordem conteúdos relativos aos paradigmas objetivista e subjetivista, vinculando-os à Prática de Ensino.

A avaliação como operação de medida: fidedignidade, validade e planejamento de testes escolares

AULA

6

Metas da aula

Discutir as noções de fidedignidade e validade no contexto da avaliação como operação de medida.
Apresentar as principais fases do planejamento de testes escolares.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Dominar noções específicas de avaliação como operação de medida, tais como fidedignidade e validade.
- Dominar fases do planejamento de testes escolares.

Pré-requisito

Para que você compreenda melhor esta aula, é importante que tenha amplo domínio teórico da Aula 5.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, referente à avaliação como operação de medida, procuramos desenvolver o conceito desta tendência de avaliação como sinônimo de medição, entendendo por medição a determinação ou verificação da extensão, medida ou grandeza de alguma coisa com base numa escala fixa. Queremos agora ir um pouco mais além. Nossa meta é discutir algumas noções do âmbito da avaliação como operação de medida e apresentar-lhe as principais fases do planejamento de testes escolares.

O que justifica a presente aula é o desconhecimento dessas noções e fases, sobretudo pelos mais novos na carreira docente. Os efeitos disso na prática são vários, mas especialmente dois são mais salientes: a proliferação de questões e testes mal elaborados e os conseqüentes prejuízos para os alunos, entre os quais se podem incluir as dificuldades de resolver corretamente certas questões, não porque não saibam, mas por se distanciarem do que os avaliadores esperam.

Todavia, vamos argumentar que somente saber construir questões e testes com fidedignidade e validade, bem como estar atento às fases do planejamento dos testes escolares, não dá conta do essencial a ser avaliado.

Nosso objeto de estudo se constitui, portanto, das noções de fidedignidade e validade e das fases do planejamento dos testes escolares. Por causa desse recorte, o modo de construir questões torna secundária a idéia de discutir diferentes modos de elaborar questões. Além disso, estamos convictos de que a discussão e o domínio de ambas as noções e das principais fases de planejamento dos testes têm mais contribuições importantes para a educação das nossas crianças e jovens.

AS NOÇÕES DE FIDEDIGNIDADE E VALIDADE

O verbete *fidedigno* indica aquilo que é digno de fé, que merece confiança. O grau de fidedignidade de alguma coisa evidencia os níveis de confiança que a mesma é capaz de inspirar. Assim, quanto maior é este grau, tanto maior é o nível de confiança que pode merecer.

Em termos de avaliação como operação de medida, a fidedignidade de uma questão em particular, ou de um teste em geral, tem a ver com a estabilidade dos seus resultados. Na prática, quando construímos uma dada questão, ou elaboramos um teste, a expectativa é de que as respostas não variem de um grupo de alunos para outro.

Você já pensou se as questões de múltipla escolha, por exemplo, fossem destituídas de fidedignidade? E se em diferentes oportunidades as respostas dos alunos a elas não fossem sempre as mesmas?

Pense agora num mesmo teste, aplicado aos mesmos alunos mais de uma vez. Suas respostas seriam sempre as mesmas? Teriam eles, sempre, os mesmos desempenhos?

Ora, se as respostas não são sempre as mesmas e os desempenhos que traduzem variam muito toda vez que se aplica o mesmo teste com as mesmas questões, alguma coisa está muito errada. Quando isso ocorre, em muitas ocasiões a tendência genérica é transferir culpas para os alunos: “Eles não estudam!”, “São preguiçosos” etc. Quase sempre, porém, os problemas estão nas próprias questões, as quais geralmente são formuladas indevidamente.



ATIVIDADE

1. Tomando como base a questão que vem a seguir, faça as devidas modificações visando garantir o máximo de validade e fidedignidade.

A capital do estado do Rio de Janeiro é a sede de quatro dos mais importantes times de futebol do Brasil. Qual é o mais importante e querido dentre eles?

- a. Botafogo
- b. Flamengo
- c. Fluminense
- d. Vasco da Gama

COMENTÁRIO

Esta questão, como se pode ver, admite respostas diferentes, dependendo da paixão futebolística de cada aluno. Na prática, porém, é uma questão pobre; quando muito, servirá apenas para discriminar os alunos que são torcedores do Botafogo, Flamengo, Fluminense e Vasco.

Obviamente, a questão poderia ser formulada de outras maneiras. Nossa preocupação, entretanto, é demonstrar como se pode alterar uma questão para lhe proporcionar mais estabilidade, com a finalidade de impedir que os alunos “errem” pelo simples fato de não terem a mesma paixão clubística que o elaborador do instrumento de medida.

Uma sugestão de resposta seria:

A capital do estado do Rio de Janeiro é a sede de quatro importantes times de futebol do Brasil: Botafogo, Flamengo, Fluminense e Vasco da Gama. Assinale o par que já esteve na segunda divisão do futebol brasileiro:

- a. Botafogo e Vasco
- b. Fluminense e Flamengo
- c. Flamengo e Vasco
- d. Botafogo e Fluminense

Bem diferente da formulação anterior, a despeito da paixão futebolística do aluno, a resposta correta é a alternativa “d”.

DISCRIMINAR

É estabelecer diferenças; distinguir: discriminar entre o erro e o acerto. A avaliação como operação de medida trabalha com índice de discriminação. O *índice de discriminação (ID)* é a diferença entre os percentuais de acerto dos 27% de alunos de melhor desempenho e dos 27% de alunos de pior desempenho. Toda vez que o ID é menor que 25, significa que não discrimina adequadamente.

CALIBRAR

Significa medir o calibre, isto é, a dimensão, o volume, o tamanho ou a espessura de alguma coisa. Mais comumente usamos a palavra quando medimos o volume de ar dos pneus dos nossos carros e restabelecemos o nível considerado ideal.

A questão apresentada jamais se prestaria a medir o grau de conhecimento de cada um, menos ainda a **DISCRIMINAR** quem sabe de quem não sabe.

Para assegurar o adequado índice de discriminação de uma questão em separado, ou de um teste como um todo, torna-se indispensável, então, que sejam **CALIBRADOS**. No processo de calibragem de um e de outro, o ideal é a obtenção dos mesmos resultados toda vez que a questão e o teste são aplicados ao mesmo grupo, em condições semelhantes. Para tanto, torna-se necessário mexer na questão ou no teste diversas vezes. A idéia é ir fazendo acertos até que se obtenha um padrão de resposta. A repetição dos escores, portanto, será o principal indicador do grau de fidedignidade que queremos obter.

Estatisticamente é possível definir a fidedignidade perfeita de uma questão e de um teste, sem importar que formatos tenham as questões objetivas: múltipla escolha, lacunas, colunas, completar palavras etc. Nesta perspectiva, Vianna (1973, p. 146), com base em Ebel (1965), nos diz que

a fidedignidade é o coeficiente de correlação entre dois conjuntos de escores obtidos independentemente, em formas paralelas do teste, para um mesmo grupo.

Nesta linha de raciocínio, a fidedignidade de uma questão ou teste (r_{xx}) é dada pela relação entre a variância do escore verdadeiro (S_v) e a do escore obtido (S_o). A variância do escore verdadeiro (S_v^2) é dada pela seguinte fórmula:

$$S_v^2 = S_o^2 - S_c^2$$

Por meio da seguinte relação, obtém-se a fidedignidade:

$$r_{xx} = S_v^2 / S_o^2$$

Vianna (1973, pp. 146-155) traz à consideração de seu leitor diversos métodos para o cálculo da fidedignidade. Recomendamos que recorra a eles, ou a outros métodos fornecidos pela Estatística, sempre que tiver necessidade de estabelecer a fidedignidade de uma questão ou de um teste.

NOTAS E ESCORES

Distinguir notas de escores, na opinião de G. de Lansheere (1974, pp. 17-18), é extremamente importante em Educação.

A nota, segundo o autor a entende, é uma síntese objetiva ou subjetiva que expressa dada performance, mas sempre em termos relativos. A atribuição de uma nota 10, que situa/posiciona o aluno em uma aferição qualquer, corresponde a uma síntese objetiva. Atribuir conceitos *bom* ou *excelente* ao mesmo aluno na mesma situação corresponderia a uma síntese subjetiva.

O escore, por sua vez, corresponde a resultados objetivos de testes ou outros instrumentos de medida. Regra geral é uma quantidade de acertos ou de erros alcançada segundo regras fixas.

Assim, segundo de Lansheere (1974), toda vez que um professor dá nota a um aluno, na verdade está atribuindo-lhe um escore.

O grau de validade de questões e testes, diferentemente do grau de fidedignidade, somente pode ser considerado *a posteriori*, em especial quando se tem certeza de que o conteúdo (da questão e/ou do teste) com o qual os alunos trabalharam está dominado. Na verdade, a validade, ocorre em relação a determinado propósito. Seu grau é, pois, bastante relativo. Daí é que uma questão ou teste pode ter validade apenas para determinados grupos de alunos, sendo totalmente inválido para outros.

Vianna (1973, p. 182), a respeito da noção de validade, nos diz que, para um teste ter validade, é preciso ser fidedigno e ter representatividade. Em sua perspectiva, a fidedignidade é condição necessária, mas não suficiente, para que haja validade. Somente há validade quando o teste é fidedigno e tem estabilidade comprovada em diversas amostras de alunos.

Como se pode ver, é extremamente válido que todos os professores dêem a devida consideração às noções de validade e fidedignidade. A atenção em ambas, no mínimo, os afastaria de alguns equívocos que, ao nosso ver, resultam em prejuízos para os alunos.

Contudo, somente ter bons índices de validade e fidedignidade não é suficiente. Sempre devemos levar em conta que a avaliação como operação de medida não constitui um fim em si mesma. A avaliação, qualquer que seja a tendência, afinal de contas, é apenas um meio a serviço da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido suas funções primordiais devem servir para diagnosticar lacunas e fragilidades, porventura existentes, nos processos de ensino e aprendizagem, bem como indicar os níveis reais e potenciais dos alunos. Além disso, também devemos ter sempre em mente que, por mais fidedignos e válidos que sejam, os testes como instrumentos de medida nunca dão conta do essencial a ser avaliado.

Aliás, em processos de formação, somos favoráveis a que se dê atenção especial ao ensino de valores, assim como aos procedimentos de estudo, às estratégias de aprendizagem dos alunos e aos benefícios em longo prazo dos dispositivos de ensino e aprendizagem. Afinal, cabe-nos, como educadores, estar atentos ao tipo de homem/mulher que estamos formando, e para qual sociedade.

PLANEJAMENTO DE TESTES ESCOLARES

A realidade brasileira tem favorecido a improvisação no meio escolar. A falta de políticas públicas que promovam o professor, a qualidade do seu trabalho e da educação de crianças, jovens e adultos leva muitos deles a trabalhar em mais de um lugar para compor seus salários, e a improvisar tanto suas próprias aulas, quanto os testes aplicados aos seus alunos.

Lamentavelmente, é comum vermos professores preparando aulas em ônibus e em diversos outros lugares impróprios, copiando questões de testes em bancos de questões e até ditando ou escrevendo-as de improviso nos quadros-de-giz, enquanto os alunos transcrevem-nas lentamente para folhas de papel almaço. Porém, mais lamentável ainda é vermos que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, nessas bases, tornam-se comuns, naturais e, inclusive legítimos. O efeito imediato é muitos alunos serem reprovados, inclusive por não decodificarem o que têm diante de si, ou o que se lhes espera.

Por essas e diversas outras razões, o ofício docente precisa ser, *tem de ser provido* de seriedade e profissionalismo. Nessa linha de raciocínio, incluímos também os indispensáveis cuidados com os instrumentos de medida, isto é, com as questões e testes. Aliás, muito mais importante que os tipos de questões e testes, ou seja, como medir, é definir o que medir, com o maior grau de validade possível. Vianna (1973, p. 29), a esse respeito e com muita propriedade, nos ensina o seguinte:

Um teste de medida educacional não é uma coisa meramente física; ao contrário, traduz um processo humano (DYER, 1960), que envolve julgamento humano desde as suas fases iniciais até o seu término, exigindo tempo, esforço e pensamento criativo. Tempo para planejá-lo em todos os seus detalhes, esforço para tomar decisões cruciais sobre o que incluir ou omitir no teste, sobre o que é importante ou secundário, sobre o que deve ser

considerado correto e, finalmente, criatividade para apresentar situações engenhosas que possam refletir as diferentes mudanças ocorridas durante o processo educacional.

Dito isto, vale ressaltar bem a importância do *tempo, do esforço para tomar decisões e da criatividade*, em todas as fases no planejamento dos testes escolares, a despeito de quantas sejam tais fases. Além disso, acreditamos ainda ser fundamental somar a esta tríade a preocupação com a possibilidade de exigir o máximo de informações dos alunos em um curto espaço de tempo, na maioria das vezes nunca superior a 50 minutos.

Primeira fase: o que medir?

Dada a matéria prevista no programa de formação, no tempo adequado, a questão que se impõe em algum momento é “O que medir?”, lembrando sempre que a matéria trabalhada não constitui a finalidade de tal programa, ela é sempre um meio. No mínimo, espera-se que seja instrumento importante para novas leituras de mundo, para novos modos de ser, estar, fazer e conviver.

Segundo a opinião de Vianna (1973, p. 29), com a qual concordamos, é desejável que

o examinando, por meio de comportamentos observáveis, demonstre que há sensível diferença entre o momento de então anterior à educação formal, e o momento de agora, que deve refletir, necessariamente, o efeito da ação educativa.



Segunda fase: como medir?

Tendo definido o que medir, a preocupação seguinte é com o “como medir?”, qual o formato das questões e do próprio teste? As questões serão fechadas ou abertas? De quantas questões será constituído? Todas as questões vão ser do mesmo tipo?

Calma! Não entre em crise. Cuidado com o nível de estresse. Já vamos ajudá-lo!

Questões abertas

As questões abertas, hoje em dia, dividem o cenário avaliativo com as questões fechadas. A escolha por uma outra está ligada a diversos fatores, tais como tempo disponível, inspiração, criatividade, objetivos. Contudo, parece que a escolha por questões abertas tem a ver com a disposição de medir a extensão e a abrangência do conhecimento do aluno, bem como sua capacidade de verbalização.

As questões abertas são mais fáceis e rápidas para serem elaboradas. Aliás, são as perguntas mais naturais, mais presentes em nossa vida diária.

Quem inventou o avião?

Que Estados Imperialistas colonizaram a África?

Quantas eram as primeiras Capitânicas Hereditárias?

Quantas caravelas constituíam a esquadra de Cristóvão Colombo?

Quais são os principais pintores do *Quattrocento* italiano?

Como você analisa o Tropicalismo?

Que avaliação faz das contribuições do Movimento Modernista à pintura brasileira?

Qual seu conhecimento sobre a produção do metanol?

As questões abertas, não obstante as possibilidades de extensão, abrangência e criatividade que proporcionam, por admitirem respostas únicas e subjetivas, apresentam alguns inconvenientes. De Landsheere (1976), por exemplo, afirma que “não se prestam bem à avaliação por comparação com as respostas de outros indivíduos” e, também, que não é verdade que sejam reveladoras de processos mentais superiores (p. 107). Com base em estudos publicados na Alemanha em 1972, o mesmo autor afirma ainda que as questões abertas, ao contrário do que se pensa, têm largo apelo à memória.

Questões fechadas

As questões fechadas, regra geral, são aquelas que levam os alunos a escolher a resposta correta, pelo menos entre quatro alternativas, ou distraidores, dispostas hierarquicamente, indo do mais absurdo ao mais plausível. Para efeito de ilustração, vejamos a seguinte questão:

Os primeiros povoadores do Brasil, provenientes da Europa, na era moderna, foram os:

- a) Irlandeses
- b) Espanhóis
- c) Fenícios
- d) Esquimós
- e) Portugueses

O enunciado desta questão (também denominado suporte, raiz ou premissa) é referente ao início do povoamento europeu do Brasil. A alternativa correta é, portanto, a letra “e”; as demais são distraidores. Dentre estes, a letra “d” possivelmente contém o maior absurdo. O mesmo ocorre, embora em grau menor, com a letra “c”. Não é absurdo, entretanto, que alguém defenda a tese da chegada dos fenícios ao Brasil; o absurdo, porém, está na data. De fato, os fenícios se notabilizaram como comerciantes marítimos-mediterrâneos e colonizadores na era antiga.

De Landsheere (1976, p. 115) ensina-nos ser necessário verificar se os distraidores desempenharão bem seus papéis. Segundo a perspectiva que aponta, é preciso calcular a percentagem de escolha que cada possibilidade de resposta será capaz de obter. Assim, nos momentos de pré-testagem, torna-se recomendável que dada questão seja ajustada até se chegar à seguinte situação ideal quanto à atração dos seus distraidores:

A	B	C	D	E
10%	10%	10%	60%	10%

Vejam isto numa questão já aplicada aos alunos da 6^a série do Ensino Fundamental e da fase VI do Supletivo, matriculados na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Aos domingos, a primeira fornada de pão sai às 6h 30min, e a segunda sai às 8h 15min. O espaço de tempo entre as duas fornadas é de:

- a) 2h a5 min
- b) 2h 00min
- c) 1h 45min ©
- d) 1h 30min
- e) 1h 15min

Uma vez aplicada, observou-se que a alternativa correta (letra “c”), entre os alunos da 6ª série atraiu 36%, e entre os alunos do Supletivo atraiu 37%. Os distraidores “a”, “b”, “d” e “e” atraíram os alunos, respectivamente, conforme os seguintes percentuais: 46%, 05%, 04% e 08%, para os alunos da 6ª série, e 39%, 04%, 04%, 07%, para os do Supletivo.

O que isto quer dizer?

Depois de se ter ajustado a questão até se chegar à situação ideal quanto à atração dos seus distraidores, isto quer dizer que a questão apresenta dificuldade média, pelo fato de a opção a ter atraído fortemente 46% e 39% dos alunos, respectivamente, da 6ª série e do Supletivo. Segundo os organizadores desse teste, a forte atração da opção a, por sua vez, coloca em evidência a dificuldade que os alunos apresentam de operar com horas e minutos, ou mesmo o desconhecimento de como fazê-lo.

Terceira fase: pré-testagem

Nesta fase, é recomendável fazer uma pré-testagem das questões e do instrumento de medida em sua totalidade. Para tanto, sempre é possível trabalhar com uma amostra de indivíduos com características similares à do grupo de alunos.

A expectativa é, fundamentalmente, identificar itens defeituosos, graus de dificuldade e discriminação, tamanho do teste, tempo de realização, enfim, todas as inconsistências e incorreções porventura existentes.

Quarta fase: aplicação

Esta fase não é uma simples formalidade escolar. Ela supõe que o teste seja realizado em ambiente silencioso, com fácil circulação das pessoas, bem arejado e iluminado. Supõe ainda que todas as condições de aplicação sejam ótimas, garantindo tranquilidade para os examinandos. Nesta fase, é também indispensável que a orientação aos examinandos seja adequada e precisa, tanto no que se refere ao melhor entendimento das questões, quanto à correta apresentação das respostas no caderno, folha ou cartão de respostas.

Quinta fase: correção

A correção das questões ou do teste, como um todo, é a última fase do planejamento dos testes escolares. Nesta fase, há professores que somente trabalham com as folhas e cartões de respostas, isto é,

unicamente com as respostas, sem considerar como os examinandos chegaram a elas. Estes professores, na falta de máquinas de leitura óptica, utilizam máscaras gabaritais. Outros professores, entretanto, mesmo usando tais máscaras, recorrem aos rascunhos dos alunos, na medida em que se mostram interessados em seus processos de resolução. Professores como esses, na verdade, privilegiam mais os processos mentais dos alunos.

Entre todos os professores, há também alguns que se inquietam com os acertos casuais em testes objetivos, os quais no jargão mais corrente constituem os “chutes” ou, também, os acertos com a ajuda de colegas próximos (“cola”). Em face disso, estes professores desenvolveram uma fórmula de correção (ou punição) para minimizar possíveis vantagens obtidas por meio de acertos casuais. A referida fórmula é expressa da seguinte maneira:

$$X_c = C - \frac{E}{n-1}$$

Onde: X_c = escore corrigido

C = número de acertos

E = número de erros

n = número de alternativas do item acertado casualmente

Sexta fase: comunicação dos resultados



Há várias maneiras de comunicar os resultados dos testes aos alunos. As piores certamente são aquelas que os expõem ao ridículo, com graves sensações de desconforto e constrangimento. Tais exposições incluem a leitura pública das notas dos alunos e a publicação de resultados em ordem de classificação, ambas seguidas de comentários geralmente humilhantes.

Muito já se falou sobre a leitura pública das notas. Contudo, sempre ainda cabe alguma palavra a respeito, sobretudo para lembrar aos jovens professores que seus alunos integram redes de relações familiares e sociais nas quais certos indicadores de sucesso/fracasso têm pesos consideráveis. Assim, torna-se aconselhável jamais haver essas leituras. Cabe a nós, professores, transmitir os resultados com toda discrição possível, tendo em mente que somente os alunos e familiares podem tornar públicos os desempenhos obtidos.

Perrenoud (1999, p. 148), a esse respeito, coloca em evidência a importante função comunicacional inerente aos resultados das avaliações escolares, lembrando-nos que os pais têm neles formidáveis pontos de referência para a regulação da vida de seus filhos. Na vida cotidiana, são muitas, de fato, as histórias de prêmios e castigos ligadas aos resultados dos testes escolares.

Sobre a publicação das notas com qualquer ordem de classificação, de igual modo, muito já se falou, salientando-se desde as estereotipações capazes de criar as exposições desnecessárias dos piores resultados. Perrenoud (1999, pp. 145-159), mais recentemente, tem ressaltado o peso das classificações na organização das turmas, nas escolhas das didáticas e dos métodos de ensino, nos sistemas de seleção e orientação e, também, nas satisfações pessoais e profissionais.

Em diversas instituições de ensino, as classificações e seus efeitos têm consideráveis impactos, muitas vezes negativos, sobre crianças e jovens em processos de formação. Assim, cabe a todos os professores e instituições de ensino tomar todos os cuidados, preferencialmente evitando hierarquizar seus alunos e acirrar as competições entre eles.

Em nosso próximo encontro, você verá como diversos aspectos que discutimos no presente texto podem ser aplicados à prática docente. Para tirar o maior proveito, procure fixar bem esta aula e a anterior.

AUTO-AVALIAÇÃO

Sua avaliação, lembre-se sempre, deve ser realizada em atenção aos objetivos propostos para esta aula. Assim, cabe a você, somente a você, responder se já:

Domina as noções de fidedignidade e validade.

Domina as fases do planejamento de testes escolares.

Aplicação à prática docente

Meta da aula

Promover, com sucesso, atividades que abordem conteúdos relativos à avaliação como operação de medida, vinculando-os à Prática de Ensino.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Estabelecer a vinculação entre teoria e prática, no que se refere à Prática de Ensino.
- Fixar conteúdos significativos, relacionados à avaliação concebida como operação de medida.
- Realizar a transposição didática do que foi aprendido nas Aulas 5 e 6, aplicando os conhecimentos à prática docente.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão desta aula, é importante que você realize as atividades das Aulas 5 e 6.

INTRODUÇÃO

Como está previsto no Guia Didático desta disciplina, intercalaremos aulas mais conceituais a outras, relacionadas diretamente à Prática de Ensino. Este conjunto de atividades refere-se às Aulas 5 e 6, que trataram da avaliação como operação de medida.

Você já teve uma aula semelhante (a Aula 2), em que teve a oportunidade de realizar atividades de fixação e aplicação da teoria estudada à prática.

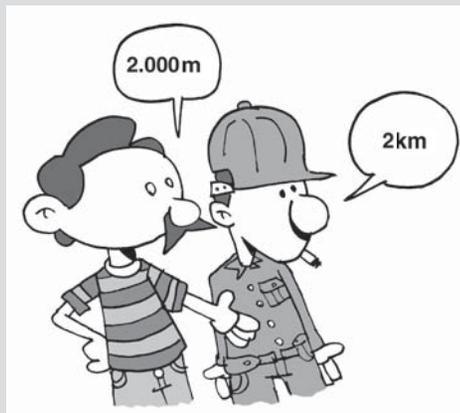
Recorra às duas aulas anteriores, quantas vezes for necessário, relendo-as e utilizando-as para realizar o que é proposto. Elas trataram da avaliação como medida, conceituando-a, descrevendo as suas funções, vantagens e críticas que lhe são freqüentemente impostas.

Vamos agora aplicar tais conhecimentos à prática docente, buscando contextualizar e enriquecer o que você aprendeu.



ATIVIDADE

1. O texto das Aulas 5 e 6 ressalta a importância das operações de medida no cotidiano do ser humano, em que as escalas métricas são indispensáveis.





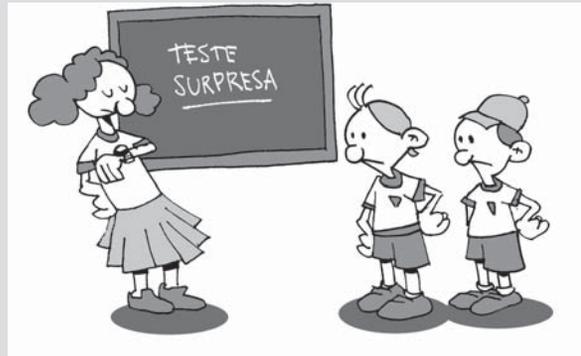
ATIVIDADE

2. Como você deve estar lembrado, foram destacadas três funções consideradas fundamentais:

- Descrever quantitativamente o desempenho do estudante.
- Estudar os efeitos imediatos da formação desenvolvida.
- Efetuar a regulação do desempenho dos alunos.

Leia as situações do cotidiano narradas abaixo, numerando-as de acordo com as funções que exemplificam.

- () A disciplina da turma da professora. Cecília, na aula em que ela explicou o conceito de aceleração, foi muito deficiente. Os alunos conversaram e brincaram o tempo todo. Na aula seguinte, ao entrar em sala, a professora pediu aos alunos que guardassem o material e aplicou um “teste surpresa” sobre o conteúdo da aula anterior, avisando que a nota seria considerada no resultado do bimestre.
- () O professor João aplicou um teste objetivo em sua turma, enfatizando



o conteúdo “relações proporcionais em triângulos semelhantes e aplicações do teorema de Tales”. Após a correção, pôde elaborar uma lista, organizando os alunos em ordem crescente de nota e de dificuldade no conteúdo.

- () Ao final da aula, acerca do conceito de divisão celular, a professora Júlia



pediu que cada aluno fizesse um desenho explicativo dos processos de mitose e meiose. Pôde verificar, de imediato, as dúvidas que permaneceram após as explicações.



RESPOSTA

c-a-b.

Agora, elabore, para cada uma das três situações apresentadas, uma sugestão de uso dos resultados das avaliações feitas pelos professores, de modo que as medidas de rendimento escolar possam ser empregadas no sentido mais amplo, da avaliação da aprendizagem dos alunos.

COMENTÁRIO

Esta resposta é individual.

Avaliação por objetivos, competências e habilidades em relação aos propósitos educacionais

AULA

8

Metas da aula

- Apresentar e discutir os propósitos educacionais hegemônicos.
- Apresentar noções preliminares de avaliação por objetivos e de avaliação por competências e habilidades.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Apresentar e discutir propósitos educacionais que a escola deve procurar atingir.
- Argumentar que a opção por dada modalidade de avaliação não é aleatória ou ingênua; regra geral, é feita em conformidade com determinados fins educacionais.
- Desenvolver noções de avaliação por objetivos e de avaliação por competências e habilidades.

Pré-requisito

Para facilitar a leitura desta aula, é importante que você tenha amplo domínio teórico das aulas referentes aos paradigmas avaliativos e a avaliação como operação de medida.

INTRODUÇÃO

Apresentar-lhe as primeiras noções de avaliação por objetivos e de avaliação por competências e habilidades é a nossa principal meta no presente texto, porém, sem quaisquer desvios. Antes resolvemos colocá-lo frente à seguinte questão: que propósitos educacionais a escola deve procurar atingir?

Você, anteriormente, já parou para pensar nessa questão? Em sua opinião, quais devem ser esses propósitos? E na opinião dos seus colegas? Quais propósitos foram seguidos pela escola de Ensino Médio que freqüentou?



ATIVIDADE

1. Que tal você recorrer à Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei nº 9.394/96) e identificar os propósitos educacionais que a sociedade brasileira deve perseguir?

COMENTÁRIO

A LDB, em seu Artigo 2º, afirma que a educação nacional tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para que isto seja possível, há que atender às seguintes condições: igualdade de condições, liberdade, pluralismo de idéias, tolerância, gratuidade e qualidade do ensino público, gestão democrática do ensino público, valorização da experiência extra-escolar e vinculação da educação escolar com o trabalho e as práticas sociais.

A justificativa para estarmos levantando essas questões não é das mais complicadas. Nosso interesse é o de deixar bem claro que determinadas modalidades de avaliação podem ser usadas como importantes dispositivos para a consecução de determinados fins educacionais, previamente definidos. Nesta trajetória vamos também construir uma argumentação, segundo a qual a opção por dada modalidade de avaliação não se faz de modo aleatório. Aliás, em se tratando da avaliação com referência a objetivos e da avaliação com referência a competências e habilidades, é relativamente fácil demonstrar como ambas se inscrevem no âmbito do paradigma objetivista e como podem ser aplicadas conforme as lógicas da **Teoria do Capital Humano**.

Teoria do Capital Humano

Antonio David Cattani

1. A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A "qualidade" da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais e a formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores. Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu "capital pessoal", avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro.

2. A Teoria do Capital Humano é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Seu prestígio é cíclico. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional.

CATANNI, A. *Teoria do Capital Humano*. Disponível no site: http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=223&cod_chave=3&letra=c. Acessado em agosto de 2004.

PROPÓSITOS EDUCACIONAIS

Você certamente já deve ter se perguntado sobre a obrigatoriedade de ir à escola todo dia, principalmente quando ainda era criança e alguma brincadeira devia acontecer no mesmo horário. Invariavelmente, três perguntas podiam ser formuladas: Para que servem a escola e a educação que proporciona? Quais são os seus objetivos ou propósitos? Por que é necessária?

Você pode até nem ter se perguntado. Se se perguntou, pode também nem ter encontrado quaisquer respostas. Contudo, de uma coisa pode ficar certo: vários pensadores vêm elaborando belas respostas para essas questões!

Educar para SER

Roque S.M. Barros (1999) é um dos pensadores que discutem os fins da educação escolar formal. Para este nosso professor e pesquisador, a finalidade está ligada à modificabilidade humana, isto é, à transformação e ao desenvolvimento interior, à transformação e ao desenvolvimento que tornam o homem um ser histórico, cultural. Quanto aos fins últimos da educação, ele nos diz ser possível haver muitos e diversos fins, tantos quantos sejam os interesses particulares. Sócrates e Rousseau, por exemplo, afirmam respectivamente que o homem educa-se para se

conhecer (“Conhece-te a ti mesmo”) e para aprender o ofício de viver, conforme se ensina à personagem **EMÍLIO** (na obra de ROUSSEAU, 1992).

EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO

O livro *Emílio ou da Educação* é uma das mais importantes obras de Jean-Jacques Rousseau, escrito entre os anos de 1758 e 1760, tendo sido publicado pela primeira vez em 1762. Ao que tudo indica, esse livro teve origem no projeto de educação do filho de um senhor francês. No entanto, como o próprio autor afirma, “Emílio não é o homem do homem, é o homem da Natureza” (p. 290), cabe, pois, ensiná-lo para si. As críticas que Rousseau faz aos “estabelecimentos ridículos a que chamam colégios”, à educação que “só serve para fazer homens de duas caras”, e aos professores da época são contundentes, mas lhe rendem forte oposição, o confisco, a queima do livro e sua inclusão no índice de livros proibidos (Index) pelo papa Clemente XIII. Hoje *Emílio* é um clássico da Literatura e da Pedagogia.

Em ambos os casos, todavia, segundo Barros, a auto-realização apresenta-se sem limites.

Para nosso autor, aliás, numa trajetória humanista bastante próxima à de Sócrates e Rousseau, é, entretanto, imperioso definir limites para os fins da Educação. É preciso haver, diz ele, “uma limitação na idéia de realização das nossas potencialidades”. O homem deve ser educado para desfrutar de seu próprio ser. Educa-se o homem para si mesmo, como um fim em si, nunca como meio ou instrumento de seus próprios fins. O principal propósito da

Educação é educar o homem para ser e não para ter: educar para ter seria antiético. É a ética, portanto, diz ele, que deve impor limites aos fins da Educação. Daí, em sua opinião, é que os objetivos da educação devem ter conteúdos éticos, estar impregnados de valores, visar à formação crítica e ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Daí é, que conseqüentemente, podemos encontrar diversas instituições de ensino educando para ser e para ter. Nossa experiência docente nos permite afirmar que são muitas as instituições de ensino, públicas e privadas, de todos os níveis e modalidades de ensino, que se esforçam para desenvolver seus processos formativos em bases humanistas. Nesse sentido podem ser destacadas, entre outras, as instituições que têm como base filosófico-pedagógica a Teoria Crítica, desenvolvida a partir da Escola de Frankfurt, cujo maior nome entre nós é, sem dúvida, o do mestre **PAULO FREIRE** (1921-1997).

PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, no Recife. Foi professor universitário em seu estado e começou a colocar em prática sua filosofia de educação na alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte, em 1963. Foi também um dos primeiros brasileiros a ser exilado pela ditadura militar. Entre suas obras, merecem destaque *Educação prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997.

Educar para TER

Em outra perspectiva, evidentemente, os propósitos da Educação variam, passam a ser outros, e educar pode ter o seguinte conceito:

Educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática;

e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir mais um destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação (SCHULTZ, 1973, p. 18).

“Educação” e “instrução”, como se pode inferir, têm significados semelhantes nesse conceito. Com isso, é possível que um indivíduo recorra a alguma instituição de educação com a finalidade específica de se instruir em dada especialidade, tendo como objetivo o aumento de suas futuras rendas. É por conta dessa possibilidade e do valor da instrução para o bem-estar individual e social que Schultz (1973) justifica o fato de tal instrução ser igual a qualquer mercadoria que compramos ou vendemos. Em termos individuais, diz ele, os investimentos em instrução, afinal, se traduzem em benefícios absorvidos unicamente pelo estudante, e somente por ele. “Nenhum dos benefícios da sua instrução aumenta o bem-estar dos seus vizinhos, dos seus empregados e dos seus companheiros” (p. 23).

Na visão de Schultz, a instituição educacional, vale que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. As escolas, por sua vez, podem ser tidas como empresas especializadas em “produzir” instrução.

Em termos macrossociais, a qualidade dos recursos humanos de dada sociedade pode, no entanto, ser intensamente melhorada a partir de políticas públicas de investimentos em educação/instrução levadas avante pelo Estado. O corolário de tantos investimentos, nos dizeres de Horace Mann (*apud* SCHULTZ, 1973, p. 30), será a existência de uma educação pública como “grande niveladora das condições humanas”, “roda equilibradora do mecanismo social” e “matriz da riqueza nunca sonhada”. Assim, segundo os ensinamentos de Schultz (1973) e conforme a Teoria do Capital Humano, pode-se, então, deduzir que a Educação e os investimentos em instrução são importantes fontes de crescimento econômico. Também, por extensão, pode-se ainda deduzir que quanto mais houver investimentos em educação/instrução, tanto maior e melhor será a fonte de capital humano de determinada sociedade (p. 63).

Estamos, por conseguinte, diante de uma perspectiva educacional/instrucional **PRAGMÁTICA**, utilitarista, muito mais interessada no homem econômico, como capital humano. Paradoxalmente, no entanto, se o

PRAGMATISMO

É um movimento filosófico surgido nos EUA e na Inglaterra que reduz o verdadeiro ao útil, e nega o conhecimento teórico em diversos graus. Mais radicalmente ainda, somente considera como verdadeiro aquilo que conduz ao êxito individual. Nesse sentido, afirma que a inteligência é dada ao homem não para investigar e conhecer a verdade, mas para que se oriente no mundo real. A verdade do conhecimento, portanto, consiste na combinação dos pensamentos com os fins práticos do homem, sobretudo naqueles que resultam úteis e proveitosos. Em geral, para as diversas tendências pragmáticas, o verdadeiro é útil e exitoso. Se o conhecimento não é prático não é útil, não serve então para coisa alguma. (Fonte: <http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/PensamientoHbreEvoluc/Pragmatismo.htm>)

homem individual quiser investir em sua educação/instrução para seu próprio deleite, conforme seja sua condição humana, histórica, suas exigências e peculiaridades, que isso seja feito à sua própria custa, isto é, que pague do seu próprio bolso.

No Brasil, as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional têm-se inclinado a promover a educação das nossas crianças e jovens, não para deleite de cada um, mas com vistas a valorizar as capacidades individuais que repercutem na produção e no consumo (SCHULTZ, 1999, p. 13).

A LDB anterior, isto é, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, MEC, 1971), deixa bem clara a determinação do Estado de investir no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes brasileiros, assim como na preparação deles para o trabalho e o exercício da cidadania. A idéia mais aparente, segundo a lógica da Teoria do Capital Humano, é, no entanto, a melhoria da produção por meio da melhor preparação dos estudantes, futuros trabalhadores assalariados, e a sofisticação das satisfações gozadas pelo povo, o refinamento dos gostos e do consumo, a melhoria dos padrões de comportamento e a arte de viver, enfim (SCHULTZ, 1973, p. 67).

A Pedagogia Tecnicista, não por acaso, é a pedagogia hegemônica nas escolas brasileiras no período de vigência desta LDB. Diante de uma população tida como incompetente, ineficiente e improdutiva, as escolas, como as empresas, precisavam encontrar respostas com base em princípios práticos de produtividade, racionalidade, eficiência e eficácia, de modo a engajar imediatamente nossa juventude no mercado de trabalho.

A ênfase na Pedagogia Tecnicista passa a estar nos dispositivos de ensino, não mais no professor. Prevaecem, de tal modo, as técnicas de ensino com base em princípios de neutralidade e objetividade científica, assim como as **instruções programadas**, os recursos audiovisuais e o tele-ensino. Em termos avaliacionais, os instrumentos são construídos para medir mudanças de comportamento observáveis e controláveis. Em contrapartida, os professores passam a operacionalizar os processos de ensino e aprendizagem a partir de objetivos educacionais (na maioria das vezes, definidos com o auxílio de taxionomias de objetivos cognitivos e afetivos, tais como as que foram formuladas por Bloom e equipe).

Instrução ou unidade programada

A instrução programada, como o nome sugere, é um instrumento de estudo individualizado, de reforço ou de *feedback*. Sempre se apresenta com formato de tabelas de duas colunas, nas quais se dispõe a matéria sobre a qual alguém pretende ter domínio. Em tais tabelas, de um lado está a matéria dividida em pequenas unidades ou quadros que obedecem a seqüências lógicas. De outro, estão as respostas que, entretanto, não devem estar à vista durante a operacionalização do quadro correspondente. A presença das respostas, desse modo, tem a finalidade de reforçar ou corrigir imediatamente. Uma das vantagens que apresenta, segundo seus usuários, é que permite aos estudantes variar o ritmo individual de aprendizagem. As matrizes epistemológicas das instruções ou unidades programadas são provenientes de idéias e métodos de B.F. Skinner e do Behaviorismo.

A atual LDB, isto é, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, embora tenha sido promulgada em um momento de abertura democrática, pouco difere da anterior quanto aos objetivos do Ensino Nacional e aos aspectos da Teoria do Capital Humano. Na opinião de Barros (1999), no Ensino Fundamental ela deixa, por exemplo, de priorizar o desenvolvimento da pessoa humana, “imperativo ético existencial do qual os demais são corolários”.

Com efeito, como podemos observar, o Artigo 32 objetiva somente o desenvolvimento de quatro competências: a) aprender; b) compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, artes e os valores em que se fundamenta a sociedade; c) adquirir conhecimentos, habilidades e formar atitudes e valores; d) fortalecer vínculos de família, solidariedade humana e de tolerância.

É somente para o Ensino Médio que a LDB objetiva o desenvolvimento da pessoa, diz Barros (1999). De fato, quando examinamos o Artigo 35, encontramos não só a preocupação com tal desenvolvimento, mas também com sua continuidade, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e com o pensamento crítico. Na prática, contudo, esses objetivos tendem a ser sutilmente transmudados em competências e habilidades, e é isto, por sua vez, que acaba reduzindo a Educação aos ditames e à lógica da Teoria do Capital Humano.

AVALIAÇÃO COM REFERÊNCIA A OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A avaliação por objetivos, ou avaliação com referência a objetivos, é aquela que se preocupa em medir o alcance dos objetivos instrucionais. R.W. Tyler (1949) afirma que ela nos informa acerca da eficácia do programa de formação, de seu currículo e das práticas de ensino.

Sua aplicação no Brasil começa a ocorrer no contexto de reordenação do processo produtivo iniciado nos anos 50, com base nos pressupostos de neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A pedagogia que corresponde a essa modalidade de avaliação é a Pedagogia Tecnicista, que, como já vimos, tem seu auge no Brasil a partir da Lei de Diretrizes de Bases, ao longo dos anos 70. É somente na década seguinte, entretanto, que passa a ser largamente criticada, como veremos na aula seguinte.

Aliás, também veremos na próxima aula como essa avaliação se apresenta impregnada por metáforas provenientes do jargão militar, seja em função dos impactos advindos das grandes guerras do período: da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra da Coreia (1950-1953), conforme informações de Pocztar (1982) – seja por causa da ditadura militar que se abatem sobre a sociedade brasileira no período que vai de 1964-1984. Vale inclusive acrescentar que o ministro da Educação do Brasil à época do sancionamento da LDB de 1971 é um militar: o coronel Jarbas G. Passarinho.

E a avaliação com referência a competências e habilidades? Ela também segue a mesma lógica da Teoria do Capital Humano?

Vejam isso mais de perto, começando pelas definições dadas pelo MEC no Documento Básico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):

Competências – são modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, são ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles.

Habilidades – são ações e operações práticas decorrentes dos saberes transformados em competências (MEC/INEP, 1998).

Nas próximas aulas, veremos bem as diferenças entre competências e habilidades. Por ora, vale dizer que as competências são estruturas mentais que, em princípio, podem ser desenvolvidas por meio de métodos de ensino apropriados. Nas situações típicas de sala de aula não temos, todavia, quaisquer instrumentos e meios para medir/avaliar se dado aluno é mais ou menos competente.

O que podemos medir ou avaliar sempre será referente às habilidades que um aluno pode demonstrar, e isto depende da qualidade do estágio e da abrangência das suas estruturas mentais. Quanto mais elas são boas, no sentido de serem capazes de recorrer a diversos conhecimentos,

estabelecer tantas relações quantas sejam possíveis entre eles, e, ainda, sinergicamente, coordenar tudo isto para resolver questões no mundo real, tanto mais se poderá afirmar sobre suas habilidades.

Exemplificando: as habilidades de um ciclista de competição expressam suas estruturas mentais/competências relativas ao seu modo de ser ciclista. Em comparação a ele, as nossas competências são primárias. Somente temos habilidade para “andar” de bicicleta em ciclovias, quando muito sem segurar o guidão.



Também quando nos comparamos a um renomado pianista concertista que articula conhecimentos musicais, técnica e talento, a situação não é diferente. Podemos imaginar seu grau de competência quando o assistimos. Ele demonstra tanta habilidade que parece fácil, para qualquer um, dominar o piano. Na prática, porém... Uns não conseguem demonstrar a mínima habilidade no piano, em tese porque deixaram de desenvolver estruturas mentais relativas ao ritmo; outros porque não são melódicos; outros porque... e vai por aí afora. Mesmo que alguém tenha competência para música – saiba ler partitura, tenha bom ouvido, “tire” uma música com facilidade –, ainda assim pode deixar de ter habilidade para dominar o piano. Pode até tocar certas músicas... Tornar-se pianista, porém, é outra coisa! Suas competências para a música talvez lhe permitam ter muitas habilidades com outros tipos de instrumentos, de uma família totalmente diferente da do piano. Quem sabe a bateria?

O MEC, ao desenvolver os sistemas de avaliação da educação brasileira (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), como já dissemos, estabeleceu como referências avaliativas competências e habilidades para todos os níveis de ensino.

No Ensino Médio, o objetivo é que sejam desenvolvidas estas cinco competências: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações, elaborar propostas. Como o próprio Documento Básico explicita, a avaliação deve ser orientada para verificar/medir se o aluno se mostra com habilidade para ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, bem como se tem habilidade para identificar e selecionar informações centrais e periféricas; inferir informações, temas, assuntos, contextos; justificar a adequação da interpretação; compreender os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisar os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e comparar os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

Na próxima aula, a avaliação com referência a competências e habilidades será mais aprofundada, sendo, inclusive, objeto da aula inteira.

RESUMO

Há muito claramente, pelo menos, dois propósitos educacionais: educar para Ser e educar para Ter. A opção por um ou outro não é aleatória ou ingênua. Educar para Ser significa educar o Sujeito para seu próprio deleite, para que se delicie como ser humano, que se realize como pessoa na relação com os outros e com as coisas. Educar para Ter está associado à instrumentalização do sujeito para acumular bens, consumir etc. Nesse sentido, age em conformidade com as emulações sociais, podendo tornar-se ambicioso, competitivo. Segundo a lógica da Teoria do Capital Humano, os Estados que investem na educação das crianças, jovens e adultos se beneficiam na medida que se tornam mais produtivos, sofisticados consumistas etc. As modalidades de avaliação com referências a objetivos e a competências e habilidades têm sido usadas em conformidade com a Teoria do Capital Humano.

ATIVIDADE FINAL

Nos jornais diários quase sempre encontramos matérias sobre a Educação nacional. Recorte algumas e tente determinar que propósitos educacionais contêm.

Converse também com seus amigos e procure identificar quais são os seus propósitos educacionais. O mesmo pode ser feito com autoridades políticas do seu município.

AUTO-AVALIAÇÃO

Algumas questões para sua auto-avaliação:

O que é educar para Ser e para Ter?

Como você pode definir o que é avaliação por objetivos?

Como você pode definir o que é avaliação por competências e habilidades?

Como você pode definir a Teoria do Capital Humano?

Se você é capaz de responder a essas questões, pode prosseguir. Caso não consiga, retome a leitura da aula e consulte o seu tutor.

Avaliação com referência a objetivos

Meta da aula

Apresentar a avaliação com referência a objetivos.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Historiar a avaliação com referência a objetivos.
- Demonstrar as preocupações desta avaliação com a racionalização e a precisão.
- Definir a avaliação com referência a objetivos.
- Reconhecer a taxionomia de Bloom.
- Identificar as principais críticas à avaliação com referência a objetivos.

Pré-requisitos

Para melhor compreender esta aula, você deverá ser capaz de distinguir os conceitos de paradigma, e de paradigmas objetivista e subjetivista, além de dominar as noções de avaliação como medida apresentadas nas aulas anteriores.

INTRODUÇÃO

Um pouco de história

A avaliação por objetivos ou, mais tecnicamente, avaliação com referência a objetivos, visa a determinar em que medida os objetivos educacionais são alcançados. Na perspectiva de R. Tyler (1978), esta avaliação institui um processo de informação acerca da eficácia do programa de formação, de seu currículo e das práticas de ensino.

Sua introdução no Brasil ocorre no momento de reordenação do processo produtivo, a partir do final dos anos 50, feita com base nos pressupostos de neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Tais pressupostos têm reflexos imediatos no campo da pedagogia e da avaliação. Saviani (1988) nos ensina que, nesse campo, “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. A ordem, portanto, era objetivar o processo pedagógico escolar.

A pedagogia preocupada com a eficiência instrumental foi denominada tecnicista, e a avaliação que lhe corresponde com mais coerência é a avaliação com referência a objetivos.

Na época que abrange os anos 60 e 70, os professores passam a se preocupar não apenas com as técnicas de ensino, mas também com as técnicas de formular questões de testes e provas, assim como com os verbos usados em seus enunciados. Quando tinham de elaborar uma questão, por exemplo, solicitando que os alunos *discutissem* determinado tema, certamente tinham problemas. Frente aos verbos considerados imprecisos, tais como discutir, desenvolver e esclarecer, alguns supervisores ou orientadores educacionais logo exprimiam suas censuras por meio de indagações como: “Afinal, o que os alunos devem discutir?” “O que vão abordar na discussão?” “Que discussões específicas devem ser esperadas?”

Assim, nos momentos da avaliação, as palavras-chave tinham de indicar precisão, descrição, coerência e discriminação. A comunicação entre professores e alunos devia ser, necessariamente, precisa, evitando-se ao máximo quaisquer distorções ou ruídos, demandando, portanto, que os objetivos contidos nas questões de testes e provas descrevessem com o mínimo de distorção os estados comportamentais dos alunos. As questões, enfim, obrigavam a ter grande capacidade de discriminação, de distinguir e de hierarquizar com segurança os alunos, tivessem eles aprendido ou não.

Para Pocztar (1982) a pedagogia e a avaliação por objetivos são impregnadas de metáforas próprias do jargão militar. De fato, o linguajar típico dos campos de batalha da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da Guerra da Coréia (1950-1953), com palavras como objetivos, alvos, operacionalização etc. translada-se e contamina a linguagem e as práticas características do meio educacional escolar. Assim, não por acaso, ficavam interdidas as formulações com uma linguagem por demais geral, como neste exemplo apresentado por Popham (1977, p. 21): "Ao final do ano, o estudante estará familiarizado com pontos importantes da literatura".

Há algo de errado neste exemplo? Em caso positivo, assinale com um X o que você mudaria:

() "Ao final do ano." Eu usaria a expressão: "Ao final do curso ou do bimestre".

() "o estudante estará familiarizado". Neste caso, eu usaria "o estudante deverá ser capaz de..."

() "pontos importantes da literatura". Iria indicar quais pontos são importantes.

Embora nada haja de errado no exemplo acima, para propósitos de ensino e avaliação, em moldes tecnicistas, segundo a opinião de Popham (1977, p. 23), tal exemplo, entretanto, deixa de ter utilidade ao não apresentar um indicador específico para determinar se o objetivo foi ou não atingido. Afinal, o estudante deverá estar familiarizado com quais pontos importantes da literatura? A partir de que critérios tais pontos são importantes?

OBJETIVIDADE E FIDEDIGNIDADE

Os manuais de avaliação em circulação na época a que estamos nos referindo esmeravam-se na apresentação de procedimentos técnicos tidos como relevantes para a avaliação educacional de modo a descrevê-la de maneira direta. A idéia presente neles era que a formulação correta de objetivos educacionais mensuráveis servisse, simultaneamente, para evitar a ambigüidade e as múltiplas interpretações relativas aos significados dos objetivos e ao fato de terem sido, ou não, atingidos.

Gronlund (1975), no prefácio de seu guia prático de formulação de objetivos educacionais, é um dos muitos autores a reconhecer a necessidade de ajudar os professores a definir mais claramente os seus objetivos, pois, como afirma, uns “tendiam a formular seus objetivos em termos tão gerais (que se tornam) vagos e ambíguos”; e outros são tão específicos que “terminam em listas muito longas e não manipuláveis”.



ATIVIDADE

1. A partir do conjunto a seguir, forme dois conjuntos: um, agrupando verbos com sentido restrito; outro, com sentido mais amplo, praticamente irrestrito:

Saber – compreender – definir – exemplificar – acreditar – discutir – perceber – avaliar – distinguir – resumir – explicar – demonstrar.

RESPOSTA

Verbos de sentido restrito: Definir, exemplificar, avaliar, distinguir, resumir, demonstrar.

Verbos de sentido amplo: Saber – compreender – acreditar – discutir – perceber – explicar.

COMENTÁRIO

Os verbos de sentido restrito mantêm-se dentro de certos limites, são, menos abrangentes. Assim, quando definimos alguma coisa, estamos sendo precisos; quando exemplificamos, damos exemplos; e quando avaliamos e diferenciamos estamos atribuindo valores e estabelecendo diferenças.

Os verbos de sentido amplo, em contrapartida, tendem a ser generosos, extensos, abundantes, propiciando interpretações amplas, sem muita precisão. Como exemplo, vejamos o verbo perceber. O que é perceber? Numa questão na qual se pede que os alunos percebam o tipo de pincelada, por exemplo, em um quadro do Portinari, ou a harmonia de uma música qualquer, o que efetivamente queremos que os alunos expressem por escrito ou oralmente? Tais verbos, como se pode ver, são pouco objetivos, isto é, eles acabam permitindo que as representações dos sujeitos sejam expressas.

As propostas de maior precisão avaliativa, na perspectiva de Landshere & Landshere (1974, p. 13), teriam começado com Bobbitt no início do século XX. Segundo eles, foi Bobbitt quem pela primeira vez propôs, mas sem grandes resultados, “um método formalizado para formular objetivos”. Depois dele, o grande destaque é Ralf Tyler (1978), que nos anos 40 definiu a avaliação como medida do alcance dos objetivos do currículo. Porém, segundo Landshere & Landshere (1974), é somente a partir das chamadas taxionomias de objetivos surgidas nos anos 50, que se pode marcar definitivamente o início da racionalização e sistematização da avaliação com referência a objetivos, abandonando-se a avaliação como medida baseada na intuição, na sensibilidade e no bom senso, como vimos no texto anterior, lembra-se?

A taxionomia de Bloom e equipe, publicada no Brasil em 1972, é a primeira e, de fato, a mais notável e influente em nosso meio educacional. Ela, sem dúvida, inspirou e influenciou a maioria das taxionomias surgidas posteriormente, dentre as quais, por exemplo, as de Gagné-Merrill, Gerlach e Sullivan, e De Block.

A pedagogia e a avaliação por objetivos, vale a pena dizer, não resultam, todavia, do avanço do tecnicismo sobre o campo educacional. Ambas devem ser entendidas como uma concepção de mundo, uma atitude, um modo de pensar e gerenciar. Pedagogicamente, trata-se de substituir a relação dual (professor – aluno) por uma relação triangular (professor-objetivos-aluno) na qual os objetivos passam a ser critérios centrais de formação e de avaliação.



TAXIONOMIA

A palavra taxionomia vem do francês taxonomie. Nas Ciências Biológicas indica as classificações de animais e plantas segundo suas relações naturais. Na Pedagogia, indica classes ou categorias de objetivos cognitivos e afetivos que devem ser atingidos no processo de ensino-aprendizagem.

A TAXIONOMIA DE BLOOM E EQUIPE

A **TAXIONOMIA** de Bloom e equipe, na mesma linha de precisão e objetividade, começou a ser elaborada em 1948, sendo concluída por volta de 1956. Sua meta é classificar os objetivos educacionais e facilitar as trocas de informações sobre os processos de avaliação. Segundo seus autores, ela, sobretudo, auxilia “na especificação de objetivos” e apresenta “um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva, que abrange memória, pensamento e solução de problemas” (BLOOM et al., 1972, p. 2).

Segundo Bloom e equipe, a taxionomia é um sistema de classificação, lógico e psicológico cuja ordem dos termos está de acordo com a ênfase colocada nos diversos princípios orientadores de sua organização. É lógica na medida em que se apresenta com termos e expressões bem definidos e com coerência, e psicológica em função da relação de coerência com as teorias e princípios psicológicos relevantes e vigentes.

Na taxionomia de Bloom e equipe, os objetivos cognitivos são definidos a partir de uma descrição verbal da própria categoria, da especificação dos objetivos pedagógicos e dos comportamentos condizentes com a categoria.

Vejamos isto a partir de um exemplo, tendo como referência a primeira categoria – conhecimento.

Descrição

Conhecimento (fato específico): esta categoria geral, a mais básica, envolve os conhecimentos e situações das quais nos lembramos, reconhecemos ou sabemos de cor.

Objetivos pedagógicos

Ser capaz de evocar fatos principais relativos a determinadas culturas.

Ser capaz de adquirir informações acerca dos diversos aspectos importantes da nutrição, por exemplo.

Ser capaz de evocar e reconhecer características de períodos específicos.

Comportamento esperado

Apresentar informações de modo organizado e estruturado.

Chamamos sua atenção para a precisão da linguagem. Ao usar essa primeira categoria, a meta do professor é medir/verificar/avaliar o que o aluno conhece de memória, de cor, isto é, mnemonicamente. Por exemplo:

Como se chama o “rei” do carnaval brasileiro?

Como se processa a digestão dos alimentos nos seres humanos?

Que povo europeu conquistou o Brasil em 1500?

Nestas questões, como se pode perceber, o esforço de raciocínio é mínimo. É fácil respondê-las porque não exigem operações mentais complexas. Basta ter memorizado as respostas para que elas sejam exteriorizadas imediatamente, como se fosse o nome da rua onde moramos. O comportamento esperado também é simples, embora contenha exigências claras de organização e estruturação. Em situação de sala de aula, espera-se que os alunos sempre apresentem suas tarefas de modo organizado e estruturado, isto é, em ordem, com distribuição e disposição coerentes e lógicas.

ESTRUTURA DA TAXIONOMIA DE BLOOM E EQUIPE

A estrutura da taxionomia de Bloom e equipe é constituída de seis categorias ou classes principais de comportamentos, dispostas em ordem hierárquica, indo dos mais simples para os mais complexos. A seguir, apresentamos uma condensação desta taxionomia, com uma pequena definição de cada uma das suas classes e subclasses, conforme Gama, Souza e Werner Jr. (2000).

Conhecimento

Envolve a evocação de conhecimentos específicos e universais, de métodos e processos, ou de um padrão, estrutura ou composição. Neste nível de conhecimento, há maior ênfase nos processos simples de memorização.

Conhecimento de específicos

Fato específico: Conhecimento de datas, acontecimentos e relações diretas de causa e efeito; conhecimento mínimo a respeito de organismos, estruturas etc.

Terminologia: Conhecimento de referentes para símbolos específicos e termos técnicos, incluindo os seus atributos, propriedades ou relações. Conhecimento e familiaridade com um grande número de palavras em seu âmbito mais comum de significações.

Conhecimento de maneiras e meios de tratar com específicos

Convenções: Conhecimento das maneiras características de tratar e apresentar idéias e fenômenos. Familiaridade com formas e convenções de emprego habitual, bem como aplicação de regras, normas e padrões convencionados.

Tendências e seqüências: Conhecimento de processos, direções, movimentos e tendências dos fenômenos, inter-relacionados e com implicação de tempo ou relações causais.

Classificações e categorias: Conhecimento das classes, conjuntos, divisões e disposições consideradas fundamentais para um certo campo de assunto.

Critérios: Conhecimento de critérios pelos quais os fatos, princípios, opiniões e condutas são julgados.

Metodologia: Conhecimento de método de indagação, técnicas e procedimentos de abordagem do fenômeno. A ênfase deste conhecimento está mais no conhecimento do método do que na capacidade de usá-lo.

Conhecimento dos universais e abstrações num certo campo

Princípios e generalizações: Conhecimento de abstrações determinadas que sintetizam as observações dos fenômenos. São as abstrações de valores para explicar, descrever, predizer ou determinar a direção mais apropriada e pertinente a ser adotada.

Teorias e estruturas: Conhecimento de um corpo de princípios e generalizações com as suas inter-relações. É também conhecimento de uma teoria, seja específica ou não.

Compreensão

É o nível mais baixo de entendimento. Refere-se a um tipo de entendimento ou apreensão tal que o indivíduo conhece o que está sendo comunicado e pode fazer uso do material ou idéia comunicada, sem necessariamente relacioná-la a outro material ou perceber suas implicações mais completas.

Translação: Compreensão e organização da comunicação em outra forma de linguagem com cuidado e precisão. É também a compreensão de gráficos e figuras.

Interpretação: Compreensão que subentende a reordenação, redistribuição ou nova visão da comunicação.

Extrapolação: Compreensão da extensão das direções ou tendências para além dos dados fornecidos com o propósito de determinar implicações, conseqüências, corolários, efeitos etc.; de acordo com as condições descritas na comunicação original.

Aplicação

É o uso de abstrações em situações particulares e concretas, correlacionadas ou não. Estas abstrações podem se apresentar sob a forma de idéias gerais, regras de procedimentos ou métodos generalizados e princípios técnicos. Esta categoria também compreende o uso de cálculos, fórmulas e gráficos para abordar problemas imediatos ou implícitos.

Análise

É o desdobramento da comunicação em seus elementos constitutivos com o intuito de esclarecê-la.

Análise de elementos: Identificação dos elementos incluídos em uma comunicação.

Análise de relações: Análise das conexões e interações entre elementos e partes de uma comunicação. Supõe a identificação dos elementos o estabelecimento de relações e indagações da causa dos fenômenos incluídos na comunicação.

Análise dos princípios organizacionais: Análise da organização, disposição e estrutura da comunicação.

Síntese

Combina os elementos e as partes da comunicação para formar um todo, evidenciando o que antes não estava visível. É esta recombinação que permite tanto o diagnóstico da comunicação como novas e melhores condutas. É o mais elevado estágio cognitivo.

Síntese para a produção de uma comunicação singular: Síntese de idéias, sentimentos e/ou experiências em relatos com eficiência.

Síntese para a produção de um plano ou indicação de um conjunto de operações: Sintetização da comunicação (diagnóstico) com vistas à eleição da conduta mais apropriada ou à proposição de um plano de operações.

Avaliação

Avaliação do valor da comunicação, do material e dos métodos para certos propósitos. Implica julgamentos quantitativos e qualitativos para a tomada de decisão.

Avaliação com referência a termos de evidência interna: Avaliação da precisão de uma comunicação, considerando-se sua precisão lógica, consistência e demais critérios internos.

Avaliação com referência a termos de critérios externos: Avaliação da comunicação com referência a critérios selecionados ou evocados.



ATIVIDADE

2. A seguir, são apresentadas algumas questões objetivas, para que você identifique suas categorias taxionômicas.

a. Qual dos seguintes fenômenos é uma reação química? (BLOOM *et al.*, 1972, p. 71)

- a) Evaporação do álcool
- b) Congelamento da água
- c) Queima do óleo
- d) Liquefação da cera
- e) Mistura de areia e açúcar

b. X e Y podem realizar um trabalho em 15 dias. Trabalham juntos durante 6 dias; então, X se retira, e Y finaliza o trabalho em mais 30 dias. Quantos dias Y levaria para realizar o trabalho sozinho? Indique o trabalho deste, marcando a resposta corretamente: (BLOOM *et al.*, 1972, p. 111)

- a) 30
- b) 40
- c) 50
- d) 60
- e) NRA

c. Quando uma pessoa pobre justifica sua situação, reclamando que o mundo está em dívida com ela, está: (BLOOM *et al.*, 1972, p.83.)

- a) comportando-se como uma pessoa psicótica;
- b) apresentando um sintoma paranóico;
- c) sofrendo uma alucinação;
- d) desenvolvendo uma reação tipicamente infantil;
- e) racionalizando.

COMENTÁRIO

As questões correspondem, respectivamente, às categorias Conhecimento (classificação e categoria), Aplicação e Compreensão (translação). Para saber por que elas correspondem às categorias indicadas, recomendamos que recorra à taxionomia apresentada anteriormente.

CRÍTICAS À AVALIAÇÃO COM REFERÊNCIA A OBJETIVOS

Você vai perceber que são diversas as críticas que esta modalidade ou tendência de avaliação tem recebido, começando pelo fato de se basear no comportamentalismo, ainda que renovado.

Na opinião de Guigou (1971), citado por Bonniol e Vial (2001), esta modalidade de avaliação é ainda redutora, unidimensional e **ADIALÉTICA**. Ela é redutora porque a organização técnico-científica que imprime aos processos de ensino e avaliação acaba por reduzir a formação educacional a um processo racional que encadeia logicamente os conceitos. Em consequência, termina por limitar a formação a uma mecânica de eficácia pedagógica, na qual somente têm validade e consideração os resultados definidos, a priori, a partir de objetivos. Sob a máscara de objetividade, neutralidade e universalidade, esta modalidade de avaliação também reduz todo o processo avaliativo à unidimensionalidade, isto é, a um número mínimo de variáveis necessárias às descrições analíticas. Neste sentido é que se torna adialética: a realidade contraditória tende a ser submetida a uma administração racional na qual as mutações são controladas.

Gillet (1986), citado por Bonniol e Vial (2001, p. 129), também critica a pedagogia por objetivos por ser invadida pelo imaginário empresarial, na qual a avaliação aproxima-se dos balanços contábeis, “reduzida a cifras, e as decisões decorrentes a um desconto”. Acrescenta ainda que esta pedagogia e esta avaliação declinam da subjetividade inerente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, no qual todos os sujeitos envolvidos têm seus próprios projetos.

Genthon (1997), também citado por Bonniol e Vial (2001, p. 131), de modo semelhante a Gillet (1986), considera a avaliação por objetivos como balanços somativos: “uma sucessão de balanços que ocorrem em um tempo recortado, especializado”. Considera ainda que, ao contrário do que se possa afirmar, esta **AVALIAÇÃO** é **NORMATIVA**, isto é, referenciada a normas.

ADIALÉTICA

Não-dialética. A noção de dialética nas Ciências Humanas modernas foi introduzida por Kant e posteriormente difundida por Hegel e sobretudo Marx. Trata-se de um instrumento analítico, isto é, de uma linha de raciocínio, que se desenvolve a partir do estabelecimento de uma situação contraditória, na qual um determinado objetivo muda o próprio ambiente em que este se encontra, provocando efeitos colaterais que impedem, muitas vezes, o seu alcance. Desta forma, a dialética implica na idéia de um processo contínuo de realimentação entre as partes envolvidas e, portanto, de constante mutação (Enciclopédia Digital Master Milênio, 2004).

AVALIAÇÃO NORMATIVA

Para Scriven (1991) uma avaliação é normativa quando toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos pertencentes ao mesmo grupo. Nesse sentido, é também seletiva e competitiva.

Na prática, trabalhar com esta pedagogia e esta avaliação é tarefa das mais difíceis, particularmente por sua pressuposição de que os professores e as turmas são sempre obedientes aos planejamentos escolares feitos previamente. Como já se observou, os professores são sujeitos dotados de capacidade de resposta e “constituem um corpo qualificado que luta por espaços de autonomia” (GAMA, 2002, p. 51), e os alunos não são sujeitos passivos, que absorvem sem contestação os conteúdos veiculados: “eles aprendem a rejeitar valores que se lhes impõem e criam inúmeros grupos, no interior da escola, com códigos e valores próprios” (GAMA, 2002, p. 51).

RESUMO

A história da avaliação por objetivos relaciona-se com o período da Segunda Guerra Mundial, com a reconstrução no pós-guerra e com a reordenação do processo produtivo no Brasil, a partir do final dos anos 50. Naquela ocasião, de modo semelhante ao que ocorria no mundo do trabalho fabril, a objetivação do trabalho pedagógico implicou também a adoção de princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A avaliação por objetivos significa um avanço no âmbito da avaliação como operação de medida ao trazer, para o centro do processo, os objetivos cognitivos e as taxionomias de objetivos cognitivos e afetivos, particularmente a taxionomia elaborada por Benjamin S. Bloom e equipe. O fato de ser um avanço, entretanto, não a exime de críticas. Tem sido acusada de ser redutora, unidimensional e adialética, de ser invadida pelo imaginário empresarial e aproximar-se dos balanços contábeis, e de ser tida como balanços somativos; nada mais que isso.

Na próxima aula, estaremos iniciando a discussão de uma variação da avaliação por objetivos: a avaliação com referência a competências e habilidades.

ATIVIDADES FINAIS

1. Como você pode definir a avaliação por objetivos?

2. Quais as suas filiações epistemológicas?

3. Que críticas você pode fazer sobre a avaliação por objetivos?

4. Identificar as principais críticas à avaliação com referência a objetivos.

COMENTÁRIO

A avaliação por objetivos, ou, mais tecnicamente, avaliação com referência a objetivos, pode ser definida como sendo a avaliação que visa a determinar o alcance dos objetivos educacionais. Suas origens epistemológicas encontram-se no positivismo e, mais contemporaneamente, no empirismo lógico. São diversas as críticas que podem ser feitas a essa modalidade de avaliação, a começar pelo fato de limitar a formação a uma mecânica de eficácia pedagógica que declina da subjetividade, praticamente desconsiderando/anulando os próprios projetos dos sujeitos envolvidos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Vejamos se apreendeu bem o conteúdo desta aula. Você é capaz de:

1. Fazer um breve histórico da avaliação com referência a objetivos?
2. Enunciar as preocupações dessa avaliação com a racionalização e a precisão?
3. Conceituar a avaliação com referência a objetivos?
4. Reconhecer a taxionomia de Bloom?
5. Enunciar as principais críticas à avaliação com referência a objetivos?

Havendo dúvidas, retorne ao texto quantas vezes for necessário, ou, então, recorra ao seu tutor. Somente quando estiver bem seguro avance para a aula seguinte.

Avaliação com referência a competências e habilidades

AULA

10

Metas da aula

Desenvolver noções de continuidade e descontinuidade de tendências avaliativas. Apresentar o surgimento de uma nova tendência de avaliação em atenção a determinadas demandas sociais, políticas, econômicas etc.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Dominar a noção de avaliação com referência a competências e habilidades.
- Enunciar as razões do surgimento desta nova tendência avaliativa.
- Comparar a avaliação com referência a competências e habilidades com as tendências denominadas avaliação como operação de medida e avaliação com referência a objetivos.

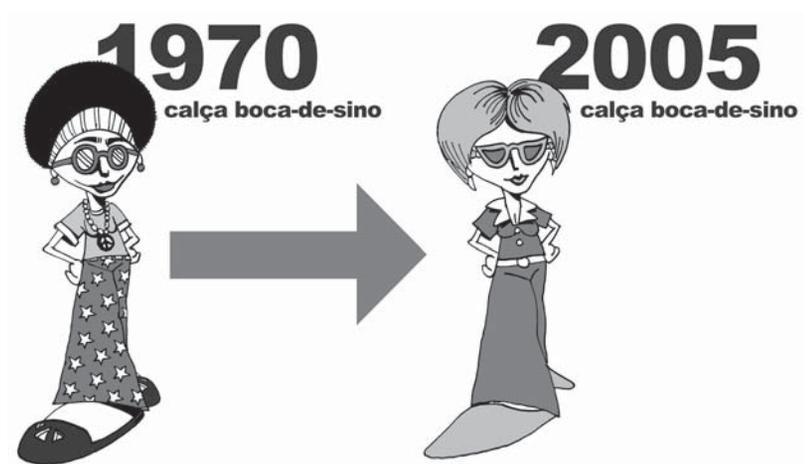
Pré-requisitos

Para melhor compreender e dominar esta aula, você deverá saber distinguir os conceitos de paradigma, paradigma objetivista, avaliação como medida e avaliação por objetivos, apresentados nas Aulas 1 a 5.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, para diversas pessoas, parece ser sempre a mesma coisa. Há, inclusive, quem diga que desde sua passagem pela escola de Ensino Básico, as provas e testes continuam iguais, que as questões são do mesmo tipo, que pouca coisa mudou. Isto, porém, não é verdade! Somente alguém com olhar superficial e apressado é que pode fazer tal afirmação. A avaliação educacional, do ponto de vista teórico ou de sua prática escolar, tem mudado bastante, e as tendências que apresenta têm diferenças de regras, enunciados, conceitos, práticas, estratégias etc.

Também não se pode dizer simplesmente que a avaliação evolui ao passar de uma tendência para outra; ou, em outras palavras, que uma tendência vigente é a evolução da anterior. A realidade não é bem assim. Geralmente, quando uma nova tendência se torna predominante é porque a anterior se mostra insuficiente por alguma razão. Uma tendência avaliativa, na verdade, pode ter sua continuidade interrompida devido às suas contradições, incoerências, enfim, às suas inconsistências diversas.



Este é o caso, por exemplo, da descontinuidade do uso da avaliação com referência a objetivos. Esta tendência de avaliação, porém, não termina sua existência; apenas deixa de ser hegemônica, isto é, preponderante.

Tentando ser mais claro, vamos para outro campo de conhecimento. Em alguns manuais de História do Brasil, seus autores mostram a história da economia em ciclos: pau-brasil, cana-de-açúcar, pecuária, mineração, café... Em conseqüência,

os alunos, quase sempre, desenvolvem a idéia de que a sucessão de ciclos ocorre porque os produtos acabaram, porque foram extintos. Não, não é bem assim! As árvores de pau-brasil ainda existem; a exploração comercial, entretanto, não vale a pena, não é lucrativa. O pau-brasil, hoje, perdeu seu *status* econômico.



ATIVIDADE

1. a. Que coisas ainda têm continuidade hoje em dia, mas não são hegemônicas? Enumere algumas.

1. b. Que reflexão você pode fazer acerca da idéia de continuidade que estamos empregando?

COMENTÁRIO

Se você observar bem, há de ver que as coisas têm continuidade maior do que podem apresentar à primeira vista. Nesse sentido, elas podem deixar de ser aparentes em certos locais geográficos e ser hegemônicas em outros. Quem ainda não se surpreendeu ao encontrar em pequenas cidades do interior, por exemplo, os mesmos ônibus que deixaram de circular em cidades de médio e grande porte? Em algumas, é possível encontrarmos os veículos usados como "lotações" no Rio de Janeiro até os anos 60.

E o que falar da última moda em países periféricos que, há muito, estão superadas nos países centrais?

Diversas reflexões podem ser feitas a partir destas constatações. Uma delas, certamente, é interessante e tem a ver com nossa noção de tempo, progressiva e linear, que tende a envelhecer, obsolear e desqualificar o que não corresponde ao hoje. Essa idéia de tempo é uma construção do capitalismo moderno, como resultante de sua necessidade frenética de produzir, de colocar novos produtos no mercado.

No caso da avaliação por objetivos, o mesmo acontece; ela perde seu status a partir de quando se percebe ser comportamentalista, redutora, unidimensional, adialética, limitadora da formação a uma mecânica de eficácia pedagógica, na qual somente têm validade e consideração os resultados obtidos a partir de objetivos definidos a priori. Também contribui o fato de se mostrar impregnada pelo imaginário empresarial, no qual a avaliação aproxima-se dos balanços contábeis. Além dessas, há outra razão, talvez, a mais importante: a avaliação por objetivos desconsidera a subjetividade inerente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, no qual todos os sujeitos envolvidos têm seus próprios projetos. Na sua prática cotidiana, são desprezados os desejos, os modos de ser e fazer dos diferentes sujeitos: eles se tornam amorfos.

O SURGIMENTO DA AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Você agora vai conhecer outra modalidade de avaliação. A partir dos anos 090, passa a estar em voga a tendência de avaliação com referência a competências e habilidades. No desenvolvimento desta aula, vamos argumentar que esta modalidade de avaliação não implica, todavia, qualquer ruptura com o paradigma objetivista. Na perspectiva de Khun (1997), a ruptura deixa de existir porque a nova tendência apenas reflete o pensamento de um subgrupo de cientistas existente no âmbito da comunidade que compartilha o paradigma objetivista.



Todavia, antes de entrar na análise da avaliação com referência a competências e habilidades, cabe um exame acerca das razões do seu surgimento no meio educacional, bem como indagar sobre o que leva um grupo de teóricos da avaliação a propor uma nova tendência. O que está em jogo? Afinal, o que se pretende?

Diversos estudos nos informam sobre as razões do surgimento da avaliação com referência a competências e habilidades.

Tiramonti (1997) é de opinião que um novo paradigma para a Educação está sendo estruturado e que se justifica em função das transformações “no campo da definição das estratégias políticas”, levando em consideração as teorias neoconservadoras, o novo modelo de acumulação, a globalização da economia, o elevado endividamento, a perda de posições relativas ao mercado mundial e às novas metas e objetivos para os sistemas de educação nacionais. Segundo suas afirmações, confluem para o surgimento de um novo paradigma os seguintes elementos: as exigências de qualidade educacional num mundo estruturado em torno do conhecimento e das telecomunicações; os diagnósticos e estratégias provenientes das agências financiadoras de projetos e programas; e as necessidades de compatibilizar interesses financeiros e necessidades de governo, governabilidade e integração regional e internacional, como por exemplo no Cone Sul, com a integração das áreas de mercado, investimento, cooperação etc. do Brasil, da Argentina, do Uruguai e do Chile...

Mercosul

O Mercosul é o mais importante projeto de política externa do Brasil. Decorridos pouco mais de oito anos desde a assinatura do Tratado de Assunção, a 26/3/91, tornou-se uma das mais bem-sucedidas iniciativas diplomáticas na história da América do Sul. Sua evolução positiva é um dos elementos centrais do quadro político de entendimento e cooperação entre os países do Cone Sul. A expansão dos fluxos de comércio e investimento intra-regionais passou a constituir importante instrumento para a promoção do desenvolvimento dos países membros. No plano internacional, o Mercosul afirmou-se como um exemplo de cooperação entre nações de uma mesma região.

Luiz Felipe de Seixas Corrêa

Para Ramos (2001), na mesma linha de raciocínio da autora anterior, as razões do surgimento da avaliação com referência a competências e habilidades estão diretamente ligadas ao questionamento da educação de formação geral e profissional e à adequação de ambas à atual racionalidade técnico-científica da produção. Em sua perspectiva, as respostas aos questionamentos têm sido sintetizar categorias relativas ao trabalho e à aprendizagem na forma de competências requeridas pela produção e de competências propostas para o estudante, futuro trabalhador. Ramos (2001) acrescenta ainda que a utilização da noção de competência pela escola visa a aproximar trabalho e formação. Segundo a autora, no plano do trabalho o conceito de qualificação desloca-se em direção à noção de competência, ao mesmo tempo que no plano pedagógico organiza-se e legitima-se a passagem do ensino centrado em saberes disciplinares para o ensino com referência a competências, que podem ser mensuradas em situações concretas e específicas. Essas competências definem-se, então, em relação aos processos de trabalho que os alunos (futuros trabalhadores) deverão ser capazes de compreender e dominar.

O próprio Ministério da Educação (1998) ressalta, no Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que as tendências internacionais pressionam a Educação brasileira a se reorientar para formar o sujeito, de modo que tenha uma atuação autônoma, com destaque para a sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais e mais competitivo. Para o MEC, é preciso que os estudantes desenvolvam competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, sempre mais complexa e com uma dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

Philippe Perrenoud (1999), diferentemente dos autores citados, é atualmente um dos mais influentes defensores da avaliação com referência a competências e habilidades. Também é esse autor quem encontra as razões do surgimento dessa tendência na própria avaliação praticada nas escolas. Em seu estudo, Perrenoud (1999), inicialmente, apresenta a necessidade de as sociedades desenvolvidas terem mais pessoas instruídas no período de transição em que vivem, aumentando a exigência de as avaliações serem menos rigorosas e, portanto, menos seletivas, de modo a “evitar excluir os indivíduos de estudos aprofundados” (1999, p. 17). Perrenoud constrói sua argumentação em favor do ensino/avaliação com

referência a competências e habilidades, partindo do princípio de que as atuais avaliações escolares são ambíguas, unívocas, subjetivamente centradas nos juízos de valor dos professores e pouco capazes de contribuir “para a regulação das aprendizagens no sentido dos domínios (ou competências) visados” (1999, p. 77).

Mas, afinal, o que se pretende com a introdução desta nova maneira de ensinar e avaliar referenciada a competências e habilidades?

Uma das respostas pode ser apreendida por meio da leitura do Documento Básico do ENEM (BRASIL, MEC, 1998) e também do decreto do Governo do Estado do Rio de Janeiro, nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, que institui o Programa Nova Escola. Em ambos os documentos estão presentes as pretensões políticas, filosóficas e educacionais, como também as Matrizes de Competências e Habilidades para ensinar e avaliar. Os documentos citados se justificam com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) –, que incentiva profundas transformações no ensino básico, por exemplo, desvinculando-o do vestibular, flexibilizando os mecanismos de acesso ao Ensino Superior e, principalmente, estipulando que, ao final do Ensino Médio, o educando tenha condições de:

- I – Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc.
- II – Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vistas a tomada de decisões.
- IV – Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para a construção de argumentações consistentes.
- V – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (BRASIL, MEC, INEP, 1998).

O Programa Nova Escola (PNE), com orientações similares às do ENEM, é uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Este programa, claramente, procura corresponder às administrações que utilizam estratégias de monitoramento e avaliação com vistas a melhorar a gestão governamental, a aumentar a eficiência e a ampliar o controle social. De certa forma, apresenta-se como resposta aos desafios da administração pública em todos os seus níveis, tais como atender de forma eficiente, rápida e satisfatória às demandas crescentes e diferenciadas, vindas tanto da sociedade quanto de órgãos do próprio sistema. Seu objetivo geral é melhorar a qualidade do ensino público estadual, propondo-se a mudar a cultura escolar e a privilegiar a inclusão, participação, democratização de oportunidades e consolidação da cidadania. Ao monitorar e avaliar as escolas, ainda colhe subsídios para a elaboração de políticas públicas e incentiva o uso de processos avaliativos considerados indispensáveis para o autodesenvolvimento e autotransformação das escolas (GAMA, 2003).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Como você já deve ter reparado, até aqui, nós falamos o tempo todo de competências e habilidades sem, entretanto, apresentar uma definição precisa do que sejam. Você mesmo talvez já esteja aflito, perguntando: “Afim, o que são competências e habilidades?”

Calma! Nada de estresse. Já vamos apresentar-lhe as definições ou noções mais correntes de competências e habilidades, a começar pelas definições do Ministério da Educação a respeito de ambas.

O MEC, em mais de um documento, mas particularmente no Documento Básico do ENEM (BRASIL, MEC, INEP, 1998), define competências e habilidades da seguinte maneira:

Competências – modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, como ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles.
Habilidades – ações e operações práticas decorrentes dos saberes transformados em competências.

As habilidades, diferentemente das competências, não são operações mentais; elas se referem ao plano imediato do “saber fazer” e se aperfeiçoam no decurso das ações e operações práticas, quando também se articulam, possibilitando nova reorganização das competências.

No Documento Básico do ENEM (BRASIL, MEC, INEP, 1998), o MEC admite cinco (5) competências e vinte e uma (21) habilidades.

As cinco competências são as seguintes:

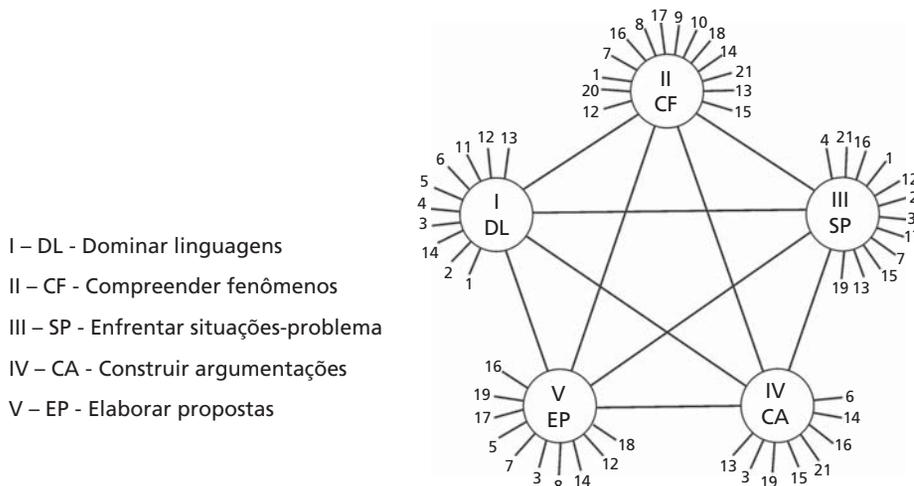
- I – Dominar linguagens.
- II – Compreender fenômenos.
- III – Enfrentar situações-problema.
- IV – Construir argumentações.
- V – Elaborar propostas.

As 21 habilidades apresentadas neste documento, e descritas abaixo, são as seguintes:

1. Identificar variáveis e selecionar instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo.
2. Identificar e analisar valores e taxas de variáveis e de variação.
3. Identificar, traduzir e reorganizar informações a partir de diagramas em linguagem ordinária.
4. Relacionar situação-problema de linguagem comum com formulação em diferentes linguagens.
5. Identificar, inferir e estabelecer características de movimentos literários.
6. Identificar, distinguir, analisar e transformar funções e natureza da linguagem.
7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação.
8. Identificar, analisar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos em operações de instalações, equipamentos e em configurações naturais.
9. Demonstrar compreensão dos significados de dados elementos, bem como saber quantificar suas variações em circunstâncias específicas.
10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, e crescimento de diferentes populações.

11. Identificar unidades fundamentais no fenômeno vital.
12. Reconhecer, interpretar e analisar fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas.
13. Compreender e relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio.
14. Identificar, interpretar, perceber, caracterizar e utilizar formas geométricas planas ou espaciais.
15. Utilizar instrumentos adequados para descrever fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos.
16. Identificar, reconhecer fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes; prever e propor transformações e formas de intervenção em diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental.
17. Reconhecer e analisar processos de transformações de materiais e etapas intermediárias relevantes.
18. Identificar elementos da diversidade artística e cultural;
19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica.
20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica.
21. Destacar, compreender e contextualizar eventos históricos e fatores sociais, econômicos, políticos e culturais numa seqüência temporal.

O gráfico de Matriz e Competências, que apresenta as competências e habilidades, elaborado pelo MEC (BRASIL, MEC, INEP, 1998), tem as seguintes articulações:



Nos ângulos do gráfico estão situadas as competências, em volta das quais estão as habilidades que resultam delas. Todas as competências, como se pode ver, são interdependentes.

A concepção de conhecimento nessa matriz implica colaboração, complementaridade e integração entre conteúdos curriculares das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Ela também parte do princípio de que “conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais” (BRASIL, MEC, INEP, 1998).

O modelo da matriz indica as competências e habilidades gerais, próprias do aluno, que devem ser aprendidas até o término da escolaridade básica. Suas referências norteadoras são o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e os textos da reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

CRÍTICAS À AVALIAÇÃO COM REFERÊNCIA A COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Hoje em dia, diversas críticas são feitas à avaliação com referência a competências e habilidades. Chamamos sua atenção para o fato de que a estas diversas críticas ainda é possível somar aquelas que já foram feitas à avaliação por objetivos.

Em seu estudo sobre a pedagogia das competências, no qual a avaliação não tem centralidade nas análises, Ramos (2001), logo na introdução, chama atenção para a recorrente utilização da pedagogia das competências (e, por conseguinte, o uso da avaliação com referência a competências e habilidades) em atenção às demandas contemporâneas, provenientes do mundo do trabalho produtivo. Em sua opinião, isso se dá, por um lado, privilegiando as concepções construtivistas de aprendizagem e as idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa; e, por outro, colocando em xeque a educação geral e profissionalizante frente à racionalidade técnico-científica da produção atual.

Para essa autora, a atual noção de competência, impregnada pelo condutivismo e construtivismo, pelo fato de situar-se em domínios

socioeconômicos, submete a educação à lógica das relações de produção atuais. Na perspectiva de Ramos (2001), é por essa razão que a pedagogia e a avaliação com referência a competências e habilidades se volta para o sucesso dos programas de formação, mas no sentido de levar os alunos a: 1) saber agir e reagir adequadamente; 2) saber combinar e mobilizar recursos; 3) saber transladar; 4) saber aprender e saber aprender a aprender; 5) saber se engajar. A redução do campo de ensino e aprendizagem é, portanto, acentuada.

Gama (2002), em estudo sobre a avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola para escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, observa que as capacidades de mobilizar, articular, adicionar valores, conhecimentos e habilidades são reduzidas a contextos particulares e a relações imediatas. A atividade e a subjetividade discente ficam restritas a comportamentos adquiridos cumulativamente. Os comportamentos e desempenhos são levados a se traduzirem em aparências observáveis, a partir das quais se torna possível avaliá-las por meio de instrumentos construídos cientificamente.

Lopes (2001), na mesma linha dos autores citados, também afirma que a utilização das competências na Educação está diretamente ligada às idéias de eficiência social do início do século XX. Para essa autora, a adoção da pedagogia e da avaliação das competências e habilidades permite o monitoramento da eficiência dos programas de ensino, bem como a tradução de conteúdos em habilidades, o controle da formação e o desprezo às mediações não-escolares em exclusivo favor das competências e habilidades técnicas.

A adoção da pedagogia e da avaliação com referência a competências e habilidades implica, segundo Lopes (2001), o empobrecimento dos programas de formação dos alunos ao reduzi-los ao eficientismo social, na tradição comportamentalista, fiel aos princípios do planejamento tecnicista da Educação.

RESUMO

A avaliação com referência a competências e habilidades, assim como as demais modalidades já estudadas, situa-se no âmbito do paradigma objetivista. Todas, a seu modo, apresentam-se preocupadas com a eficiência do ensino e da aprendizagem. Como as demais, ela também deixa de tornar relevante a subjetividade de cada aluno, isto é, deixa de trazer para o centro da cena educacional o modo de ser, fazer, viver, enfim, a individualidade de cada um. O surgimento desta nova tendência/modalidade de avaliação, em consonância com seu tempo, tem a ver com as necessidades de inserção do país no mundo globalizado, daí a ressignificação das práticas escolares de ensino, aprendizagem e avaliação, visando a que o aluno aprenda a aprender, saiba ser, saiba fazer, e saiba conviver.

AUTO-AVALIAÇÃO

Ao final da leitura deste texto, você consegue:

- Redigir uma noção de avaliação com referência a competências e habilidades?
- Analisar as razões do surgimento dessa nova tendência avaliativa?
- Escrever um texto comparando a avaliação como operação de medida, avaliação com referência a objetivos e avaliação com referência a competências e habilidades?

Há ainda alguma parte na qual precisa de ajuda para estruturar seu pensamento? Qual? Reveja-a no texto ou discuta-a com seu tutor.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, nosso assunto ainda será a avaliação com referência a competências, e discutiremos alguns exemplos da prática dessa modalidade de avaliação.

Avaliação com referência a competências e habilidades – o discurso oficial

AULA

11

Meta da aula

Apresentar o discurso pedagógico oficial relativo à avaliação com referência a competências e habilidades.

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar e analisar elementos constituidores do discurso oficial que explicitam a opção pela avaliação com referência a competências e habilidades.

Pré-requisito

Dominar os conteúdos das aulas referentes à avaliação com referência a competências e habilidades.

INTRODUÇÃO

Nesta aula nosso objetivo é que você tenha contato com o discurso oficial que legitima a introdução da avaliação com referência a competências e habilidades. Assim, serão apresentados a você alguns importantes fragmentos de documentos oficiais, a partir dos quais esperamos que possa construir seu próprio ponto de vista.

Para realizar este objetivo, selecionamos textos da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL. SEF, 1997), do “Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio” (BRASIL. MEC. INEP, 1999) e, também, do “Relatório Educação para o século XXI” da Unesco (DELORS, 2003).

Metodologicamente, os textos são apresentados em sua forma original, com a expectativa de que você possa fazer as suas próprias análises e relações. Somente a seguir é que faremos os comentários pertinentes. Com isso, também, estamos definindo a apresentação desta aula, que terá a seguinte configuração: a) apresentação de texto do discurso oficial; b) atividades discentes de análise e deduções; c) nossos comentários.

TEXTO: LDB – OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Art.32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.



ATIVIDADE

1. Leia o texto anterior e faça o que se pede:
 - a. Destaque as competências e habilidades que estão subjacentes aos textos referentes ao Ensino Fundamental e Médio.
 - b. Infira, dos textos anteriores, o tipo de Homem e de Sociedade que se pretende.

COMENTÁRIO

Subjacentes aos textos relativos ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, encontram-se as quatro competências consideradas atualmente como pilares básicos da Educação pela Unesco (DELORS, 2003). Na ordem em que aparecem no Art. 32 da LDB, essas competências são as seguintes:

- I – aprender a aprender ou aprender a conhecer;*
- II – aprender a ser;*
- III – aprender a fazer;*
- IV – aprender a conviver.*

De um modo bastante sucinto, pode-se definir a competência aprender a aprender como sendo aquela que combina cultura geral com possibilidade de aprender/conhecer diversas matérias, de modo a permitir que o educando possa usufruir de novas oportunidades educativas ao longo de sua existência.



A competência *aprender a ser* está voltada para o sujeito aprendiz, com o objetivo de que possa desenvolver sua personalidade com autonomia, discernimento, responsabilidade, comunicabilidade, sentido estético, raciocínio e capacidades físicas.

Aprender a fazer, por sua vez, deve levar o sujeito a se tornar competente em uma dada qualificação profissional, capaz de enfrentar numerosas situações e de trabalhar em equipe.

Aprender a conviver, ou aprender a viver junto, é, por fim, a competência que permite ao sujeito educando desenvolver o respeito e a compreensão do outro, realizar projetos em comum, administrar conflitos, respeitar valores pluralistas e amar a paz.



Com estas competências, a expectativa é que, então, seja possível realizar os princípios e fins da educação nacional em conformidade com os propósitos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996):

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em outras palavras: acredita-se que o futuro cidadão, formado em conformidade com as competências acima, além de estar qualificado para o trabalho conforme as exigências do mundo globalizado, deverá também ser sujeito de uma sociedade de homens livres e solidários.

TEXTOS: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – AVALIAÇÃO

1. A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional (p. 81).
2. Como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível (p. 84).
3. Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as (...) dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (p. 86).

4. Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido (p.87).



ATIVIDADE

2. Leia os textos anteriores com atenção e responda:

a. Como os PCN concebem a avaliação?

COMENTÁRIO

A avaliação nos PCN é concebida para ser realizada continuamente, deixando de ser episódica ou eventual como a concepção tradicional de avaliação, isto é, a avaliação com referência a medida. Desse modo, a avaliação segundo a concepção dos PCN deve ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem e se tornar inseparável dele. A idéia é que a rotina de sala de aula e os alunos deixem de ficar sobressaltados em função de eventos avaliativos. Espera-se assim que a avaliação deixe de ser um fim e passe a ser importante apoio ao processo educacional.

b. É a avaliação que define as concepções de ensino e aprendizagem, ou são estas que definem a modalidade de avaliação?

COMENTÁRIO

A concepção de avaliação desenvolvida nos PCN faz com que a avaliação esteja a serviço das concepções de ensino e aprendizagem, e não o contrário. Deve ser estrita a correspondência entre tais concepções. Assim, se as concepções de ensino e aprendizagem são epistemologicamente objetivistas ou subjetivistas, os procedimentos avaliativos devem igualmente ser objetivistas ou subjetivistas. Não dá certo desenvolver práticas de ensino objetivistas, por exemplo, e querer que os alunos dêem conta de questões subjetivistas.

c. O que se quer dizer com a afirmação: “ ...é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível” ?

COMENTÁRIO

Está subjacente a esta afirmação a idéia de planejamento do processo avaliativo segundo princípios do paradigma objetivista. Como já vimos, cada momento da avaliação deve ser definido claramente, exigindo que o instrumento avaliativo seja bem pensado, calibrado, testado etc., com o intuito de obter a maior objetividade possível, isto é, os maiores índices de fidedignidade e validade (ver Aula 6: A avaliação como operação de medida: fidedignidade, validade e planejamento de testes escolares). Aqui chamamos sua atenção para esta exigência, porquanto transparece nitidamente a filiação da concepção de avaliação contida nos PCN ao paradigma objetivista.

d. Qual o papel dos critérios de avaliação? Para onde apontam e o que expressam?

COMENTÁRIO

Os critérios de avaliação nesta concepção têm importante papel. Os critérios a serem usados devem servir para indicar se o aluno adquiriu as capacidades previstas, consideradas como fundamentais ao prosseguimento dos seus estudos. Mais tarde, o MEC passaria a considerar as habilidades como critérios de avaliação, uma vez que, como já vimos, elas são indicadoras da qualidade e do nível das competências adquiridas por eles.

A utilização de critérios de avaliação, nos termos dos PCN, aponta para processos educacionais referenciados a competências e habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento e a socialização dos alunos. Nesta perspectiva é que os critérios devem expressar habilidades fundamentais para que se possa considerar se um aluno adquiriu ou não as competências previstas (consideradas, no texto, como capacidades previstas).

TEXTOS: ENEM – DOCUMENTO BÁSICO

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

ATIVIDADE



3. Leia com atenção o texto acima, referente ao ENEM, e responda:

a. O que acentua, hoje em dia, a importância da formação geral na educação básica?

COMENTÁRIO

O que tem acentuado a importância da formação geral na educação básica são as tendências internacionais.

b. Por que se torna importante esta formação geral na educação básica?

COMENTÁRIO

Tal importância decorre da imperiosa necessidade que os sujeitos contemporâneos têm de darem continuidade à vida acadêmica, seja para atuar na sociedade com autonomia, seja para sua entrada no competitivo mercado de trabalho. Hoje, em qualquer dos cenários desenhados para o século XXI, a formação geral e a educação contínua se tornam indispensáveis por causa da velocidade das transformações em função, principalmente, dos avanços da Ciência e da Técnica. Segundo o Relatório da Unesco (DELORS, 2003),

nossa idéia atual de educação permanente precisa, no entanto, ser repensada e ampliada. Na perspectiva deste Relatório, a educação continuada ou permanente:

...além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, (...) deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2003, p. 18).

c. O que se compreende como formação geral?

COMENTÁRIO

A formação geral, conforme o Documento Básico do ENEM, implica a aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e artes e o desenvolvimento de estruturas, isto é, de competências e habilidades, capazes de operacionalizá-los, diante dos problemas sociais numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

d. Qual deve ser o objetivo de um projeto pedagógico com referência a competências e habilidades?

COMENTÁRIO

Os projetos pedagógicos das escolas, em sintonia com os tempos atuais, devem, conseqüentemente, ter como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir das quais os alunos acessam informações e as utilizam adequadamente para tomar decisões autônomas e socialmente relevantes.

TEXTOS: RELATÓRIO DA UNESCO: DA NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Na indústria, especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução, a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de **TAYLORISMO** ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com outros, de gerir e de resolver conflitos tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviço (DELORS, 2003, p. 94).

TAYLORISMO

Sistema de exploração industrial devido a Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915), baseado nos princípios da psicotécnica e de organização racional do trabalho, e com o qual se procura alcançar o máximo de rendimento com o mínimo de tempo e de atividade.

RESUMO

A LDB (Lei 9.394/96), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Documento Básico do ENEM e o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI permitem-nos apreender o teor do discurso oficial brasileiro direcionado para a educação dos nossos jovens e das nossas crianças. Permitem-nos também destacar a importância que a Pedagogia e, também, a avaliação com referência a competências e habilidades passam a ter na formação do aluno, para atuar em um mundo onde o trabalho, cada vez mais, se “desmaterializa”, com suas máquinas se tornando mais inteligentes e suas tarefas de produção mais intelectualizadas.

ATIVIDADE FINAL

1. Após ler com atenção o texto do Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a Unesco, faça o que se pede:

a. Responda: por que, na indústria, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção vem tornando obsoleta a noção de qualificação profissional?

COMENTÁRIO

A velocidade do progresso técnico tem modificado as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas de produção que requerem trabalho físico, por exemplo, estão sendo substituídas por tarefas mais intelectualizadas, feitas com máquinas mais “inteligentes”. Nesta mesma perspectiva, pode-se afirmar que, também, estão ficando obsoletas as velhas concepções e materializações de escolas de qualificação para o trabalho. É tão rápido o progresso científico e técnico que se torna praticamente impossível qualificar alguém em quatro anos para trabalhar em algum posto de trabalho em uma fábrica ou mesmo em uma instituição bancária, por exemplo.

b. Analise e comente esta afirmação contida no texto:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

COMENTÁRIO

Face às exigências colocadas pelas tarefas de produção mais intelectuais e mais mentais, realizadas por máquinas “inteligentes” que praticamente deixam de demandar esforços físicos, a qualificação dos trabalhadores, de fato, na perspectiva deste Relatório, precisa mesmo ser outra. Deverá ser, então, mais requisitado o trabalhador mais flexível, que saiba aprender, saiba fazer, saiba conviver, isto é, saiba trabalhar em equipe, e saiba ser, isto é, saiba ter iniciativa e até correr riscos. Em termos de avaliação educacional, seguindo o mesmo ponto de vista, não mais importa medir as apreensões de conteúdos, os objetivos cognitivos dominados ou as representações de saberes dos alunos. A nova lógica impõe que se avalie a qualidade das habilidades que expressam competências desenvolvidas mentalmente pelos alunos.

c. Leia o último parágrafo do texto e destaque as competências que o aluno, futuro trabalhador, deverá desenvolver segundo o Relatório da Unesco.

COMENTÁRIO

Na perspectiva do Relatório da Unesco e dos dirigentes empresariais, as competências que os alunos – futuros trabalhadores – devem desenvolver escolarmente são as seguintes: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Tais competências precisam, ainda, levar os alunos a ter compromissos pessoais, saber se comunicar, trabalhar com os outros, gerir e resolver conflitos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Nossos objetivos na presente aula, como pode ver, estão voltados para a identificação e análise de elementos constituintes do discurso oficial que explicitam a opção brasileira pela avaliação com referência a competências e habilidades. Cabe agora a você se auto-avaliar. Para tanto, sugerimos que reflita sobre os textos apresentados, perguntando-se:

- a) Qual o nível de coerência entre todos os textos apresentados?
- b) Qual a sua posição, como futuro professor, em relação ao ensino e à avaliação com referência a competências e habilidades? Você concorda, discorda?
- c) Que outras competências e habilidades, qualquer que seja sua posição, poderiam ser trabalhadas na escola no sentido do educar-se para si, como já refletimos anteriormente?

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, veremos aplicações práticas da teoria avaliacional que já discutimos até aqui.

Aplicação à prática docente

AULA 12

Meta da aula

Promover, com sucesso, atividades que abordem conteúdos relativos à avaliação como operação de medida, vinculando-os à Prática de Ensino.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

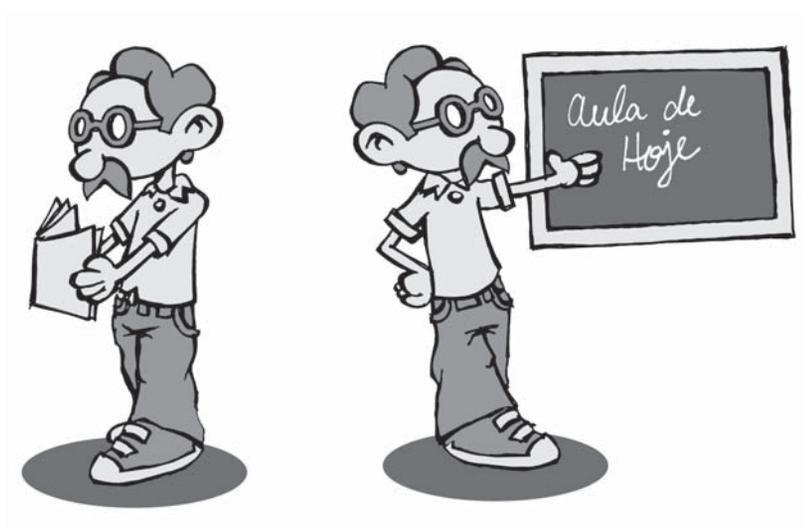
- Estabelecer a vinculação entre teoria e prática, no que se refere à Prática de Ensino.
- Fixar conteúdos significativos, relacionados à avaliação por objetivos e com referência a competências e habilidades.
- Realizar a transposição didática do que foi aprendido nas Aulas 8 a 12, aplicando os conhecimentos à prática docente.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão desta aula, é importante que você tenha realizado a leitura e as atividades das Aulas 8 a 12.

INTRODUÇÃO

Após este bloco de Aulas – 8 a 12 – que trataram de duas novas abordagens da avaliação, é hora de aplicarmos, através de atividades, os conhecimentos teóricos à Prática de Ensino. Este conjunto de atividades refere-se às aulas que trataram da avaliação por objetivos e com referência a competências e habilidades. É bom que você releia estas aulas, recorde os conceitos mais importantes abordados e veja as atividades que realizou, pois elas serão utilizadas como material de consulta neste momento. Vamos, então, a mais uma aula de aplicação prática dos conhecimentos.





ATIVIDADE

1. A avaliação por objetivos tem como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Ela está ligada, no Brasil, a uma tendência pedagógica que teve seu auge na década de 1970 e foi duramente criticada na década seguinte, que correspondeu ao período de “distensão política” pós-Revolução de 1964.



Leia o texto abaixo, com atenção:

Falamos de uma tendência pedagógica que enfatiza os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, além da neutralidade científica. Estes princípios produzem uma grande distância entre o planejamento e a prática educativa: o Planejamento é feito por especialistas e técnicos de educação, sendo o professor e o aluno simples executores de atividades prontas; os meios e os recursos passam a ser o centro da prática educativa; o conteúdo se torna insignificante, abstrato e instrumental, centralizado na organização racional do processo de ensino. O mais importante são os objetivos a serem alcançados e é a partir desses objetivos que todos os conteúdos são estruturados e ordenados numa seqüência lógica e psicológica que atenda aos princípios citados.

Agora, escolha dentre as tendências pedagógicas citadas a seguir aquela que está relacionada à avaliação por objetivos:

- Tradicional
- Crítico-social dos conteúdos
- Escola Nova
- Reprodutivista
- Tecnicista

RESPOSTA

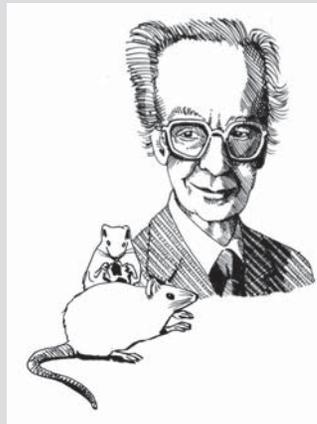
e).



Como vocês viram na aula, a palavra **TAXONOMIA**, de origem francesa, refere-se à classificação de animais e plantas, de acordo com as suas características e relações.

COMPORTAMENTALISMO

Na primeira metade do século XX, a psicologia americana e europeia e a psiquiatria foram dominadas, exclusivamente, pela Psicanálise e pelo Comportamentalismo (também conhecido como Behaviorismo). Este ignorava a consciência e a introspecção e formulava teorias sobre a psique humana, exclusivamente, por meio de observações do comportamento, particularmente em relação ao comportamento dos animais, como ratos e pombos.



ATIVIDADE

2. Assinale, no texto a seguir, as expressões que caracterizam uma abordagem da avaliação com referência a objetivos.

Sob a considerável influência dos manuais simplificados, o interesse dos estudos de avaliação concentra-se na rotulação dos objetivos, nos procedimentos com três categorias que permitem encontrar os objetivos e alvos a serem perseguidos: uma **TAXONOMIA** simples, manejável, operacional. Prepondera o comportamento observável, pois o não-observável não pode ser avaliado. Os objetivos gerenciam o que se quer, o visível esperado; por isso, esse modelo se parece, devido à questão do **COMPORTAMENTALISMO**, com esquema funcional de Berthelot, em que “a dependência do elemento a ser explicado ante uma série de fatores objetivos” não é mais uma dependência causal como na avaliação – medição, mas uma dependência funcional, a serviço do domínio e da coerência do conjunto: da racionalização das práticas (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 111).

COMENTÁRIO

Alguns aspectos que podem ser assinalados são, por exemplo:

- manuais simplificados de avaliação;
- rotulação e hierarquização dos objetivos;
- taxonomia de objetivos simples, manejável, operacional;
- avaliação apenas do comportamento observável;
- influência do comportamentalismo;
- dependência funcional da avaliação, em relação aos objetivos traçados;
- racionalização das práticas avaliativa.

O aspecto destacado para o comentário será de escolha pessoal do aluno, assim como a resposta elaborada.



ATIVIDADE

3. Esta atividade foi adaptada de um livro criado em 1976 pela equipe técnica do Centro de Estudos de Pessoal do Forte Duque de Caxias. A obra foi organizada a partir de um curso realizado por correspondência, através de módulos de ensino.

Retiramos, do capítulo que trata de “Operacionalização de objetivos educacionais”, os exercícios a seguir. Eles constituem uma instrução programada (uma das principais aplicações do Behaviorismo à Educação), metodologia bastante compatível com a tendência pedagógica tecnicista, à qual a avaliação por objetivos está associada.

Complete com atenção as lacunas da coluna direita, verificando que as respostas corretas, para a sua auto-correção, estão na coluna à esquerda.

RESULTADOS AÇÃO	...o comandante de uma navio sabe, com antecedência, onde deverá aportar. A chegada ao porto será, portanto, para o comandante, o resultado de seu trabalho, ou, em outras palavras, de sua AÇÃO. Vamos transferir este raciocínio para o educador, completando a frase abaixo: O educador espera alcançar como consequência de sua educativa.
RESULTADOS	Assim sendo, o educador atua sobre seus alunos, lança mão de métodos e materiais de ensino, tendo antes listado os a que visa.
	Estes resultados esperados da ação educativa constituem o que, na linguagem do educador, denominamos OBJETIVOS EDUCACIONAIS.
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Se um professor de Ciências pretende que seus alunos adquiram habilidades necessárias ao trabalho em laboratório, tais como a manipulação de um microscópio, deverá expressar esse resultados da ação educativa através da formulação de
	Até agora estamos falando de resultados esperados pelo educador como consequência da ação educativa. Mas que resultados seriam esses?
MODIFICAÇÕES COMPORTAMENTO	Bem, este ponto é de suma importância em Educação. Os educadores esperam verificar MODIFICAÇÕES NO COMPORTAMENTO do aluno. Essas no do aluno são indicadores de que ação educativa está ou não se processando.
COMPORTAMENTO EDUCACIONAIS	Podemos afirmar, portanto, que as modificações no dos alunos constituem os resultados almejados que são expressos pelo educador ao formular objetivos



Para você não esquecer:

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (aplicado para a avaliação do Ensino Superior).

O Documento Básico do ENEM, a que nos referimos, pode ser encontrado no *site* do MEC/Inep, cujo endereço é <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes>

ATIVIDADE

4. Em uma das aulas anteriores vimos que a avaliação com referência à competência e habilidades surgiu do forte questionamento em relação à Educação geral e à formação profissional, em especial. Segundo Ramos (2001), a noção de competência constituiu uma aproximação entre trabalho e formação. A referência constante às competências que se deseja formar nos alunos tornou-se quase um “modismo”, a partir da popularização de Phillippe Perrenoud e da sua obra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), assim como os documentos oficiais do MEC – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo – e as iniciativas oficiais de avaliação (**ENEM, SAEB, ENADE**), fazem referências explícitas às competências e habilidades.



O texto da aula que tratou de "Avaliação com referência a competências e habilidades" apresentou a distinção que o MEC estabelece no documento básico do ENEM, entre competências e habilidades. Para recordá-la, transcreva abaixo os dois conceitos. Se puder, faça-o com as suas próprias palavras.



CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

CONCEITO DE HABILIDADES

RESPOSTA

Os conceitos, da forma como foram apresentados na aula, são:

Competências – modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, como ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles.

Habilidades – ações e operações práticas decorrentes dos saberes transformados em competências.

Admite-se aqui as variações de formulação desejáveis, feitas pelos alunos.

ATIVIDADE FINAL

1. O mesmo Documento Básico do ENEM, citado na atividade anterior, define cinco competências básicas, que o estudante deve desenvolver. São elas:

- domínio de linguagens
- compreensão de fenômenos
- construção de argumentações
- solução de problemas
- elaboração de propostas

Está na hora de você aplicar o que aprendeu não apenas nesta, mas nas outras disciplinas do curso, elaborando um breve e simplificado esquema de atividade, a ser desenvolvida com os seus alunos.

- a) Escolha uma das competências acima.
- b) Cite pelo menos uma habilidade a ela correlata, de acordo com a sua área de conhecimento.
- c) Descreva brevemente uma atividade que possa ser realizada em sala de aula, e que contemple o desenvolvimento desta habilidade.
- d) Não esqueça de propor uma forma de avaliação da habilidade que você pretende desenvolver, e que possa ser realizada com os alunos.

A avaliação como auxílio para a tomada de decisão – introdução

AULA

13

Meta da aula

Apresentar a modalidade de avaliação para a tomada de decisão considerando as proposições de Stufflebeam e de Luckesi.

objetivos

Ao final da leitura desta aula, esperamos que você possa:

- Dominar a noção de avaliação para a tomada de decisão.
- Enunciar as proposições de Stufflebeam e Luckesi.

Pré-requisito

Para melhor compreender e dominar esta aula, você deverá retomar a Aula 3, referente ao paradigma subjetivista.

INTRODUÇÃO

A meta, neste texto, é apresentar-lhe a avaliação como auxílio à tomada de decisão ou, simplesmente, avaliação para a tomada de decisão. Esta avaliação é tida por muitos especialistas como sendo “a avaliação que permite fundamentar e validar uma tomada de decisão” (DE KETELE ; ROEGIERS, 1992), uma decisão a serviço da melhoria das práticas de ensino e/ou da aprendizagem.

A existência e a difusão dessa modalidade de avaliação ocorrem, marcadamente, nos anos 1980, a partir dos ensinamentos de Stufflebeam e do brasileiro Luckesi. Este último, porém, difunde-a como antídoto contra as práticas avaliativas que agem como mecanismos de reprodução social. Essa concepção de Luckesi serve também como meio de libertação do educando de processos de acomodação, adaptação a esquemas de dominação, domesticação, neutralização e indiferenciação. A contribuição de Luckesi, nesses termos, é grande, e não constitui qualquer exagero afirmar que se encontra na base de inúmeros textos acadêmicos sobre avaliação escritos na última década do século passado.

Mas, afinal, como essa modalidade de avaliação se define?

A AVALIAÇÃO PARA A TOMADA DE DECISÃO: CONCEITO

A avaliação como auxílio à tomada de decisão, ou, simplesmente, para a tomada de decisão, pode ser definida como um juízo de valor sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Diversos autores, mesmo com posições ideológicas diferentes – Stufflebeam & Shinkfield (1985), De Ketele & Roegiers (1992) e Luckesi (1998) –, concordam que, nessa definição, estão presentes três variáveis, todas consideradas igualmente importantes: juízo de valor, dados relevantes e tomada de decisão.

Quanto à primeira variável, o juízo de valor define-se como o parecer que emitimos acerca de dado objeto em comparação com determinado padrão ideal de julgamento. No processo de avaliação escolar, no entanto, tal julgamento incide apenas sobre as condutas dos alunos comparadas com a expectativa que temos dessas condutas. Elas são tanto mais satisfatórias quanto mais se aproximam da nossa expectativa. Tal expectativa deve, entretanto, restringir-se unicamente aos processos escolares de aprendizagem.

A qualidade das condutas dos alunos, por sua vez, resulta de criterioso julgamento baseado em dados relevantes da realidade, a segunda variável. De maneira alguma se pode julgar com arbitrariedade,

de acordo com humores e caprichos dos professores/avaliadores. Os critérios, por essa razão, precisam ser cristalinos, porém correspondendo sempre, e principalmente, às necessidades de ensino e aprendizagem.

A tomada de decisão, a terceira variável, implica existir uma atitude de não-indiferença, tão logo se tenha emitido um juízo de qualidade. Segundo Luckesi (1998, p. 71), “no caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno” quando as condutas observadas se manifestam satisfatórias ou insatisfatórias. Não basta, portanto, apenas qualificar as condutas dos alunos; é preciso agir para que sejam superadas, afinal, “se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo”.

Vejamus tudo isto em uma história típica de muitas escolas brasileiras.

Ednailson é aluno da 7ª série do Ensino Fundamental e tem tido muita dificuldade em Matemática, principalmente quando precisa usar as quatro operações básicas. Na última prova, ele teve o pior desempenho entre todos os alunos da sua turma.

O professor, ao conversar com ele, ficou sabendo que sua aprendizagem desta disciplina tem muitas lacunas, graças às quatro ou cinco mudanças de escola em um período de quatro anos. Seus pais, em busca de melhores oportunidades de trabalho, primeiro foram para Brasília e, meses após, para o Rio de Janeiro, onde estão morando atualmente. Nesta cidade, também mudaram de casa e de bairro algumas vezes.

Depois de identificar a fragilidade de Ednailson, o professor pediu-lhe, então, que estudasse a tabuada e ainda resolvesse alguns problemas de somar, subtrair, multiplicar e dividir que marcou no livro.

Nessa pequena história ficamos sabendo que o desempenho escolar de Ednailson é fraco em Matemática, ou seja, que a qualidade do seu desempenho deixa a desejar em comparação ao desempenho global dos seus colegas da mesma série, que dominam bem as operações elementares. A coleta de dados realizada pelo professor revelou que as causas desse fracasso momentâneo são decorrentes de uma escolaridade irregular nas séries anteriores. Assim, diante do julgamento da qualidade da conduta observada, o professor assumiu uma atitude de não-indiferença, imediatamente passando tarefas de recuperação e contribuindo dessa maneira para o sucesso do aluno.

A avaliação como auxílio para a tomada de decisão é sempre, como se pode ver, um meio subsidiário ao ensino e à aprendizagem. A ela importa diagnosticar os elementos estruturais que interferem no sucesso. Seu objetivo primordial, porém, não é o de submeter os alunos a provas, concursos e competições. Como Stufflebeam & Shinkfield (1985, p. 151) já afirmaram, ela pretende unicamente melhorar, tomar decisões adequadas (“*not to prove, but to improve*”).

Segundo De Ketele (1993), o modelo de avaliação a serviço da tomada de decisão proposto por Stufflebeam (Modelo CIPP) é o mais conhecido mundialmente e foi desenvolvido com base nas avaliações do Contexto, dos Inputs, do Processo e dos Produtos (Context, Input, Processus, Product). Este modelo apresenta-se, contudo, desprovido de carga ideológica igual à que existe no modelo ou abordagem de Luckesi, para quem a avaliação, como ato amoroso, acolhe sem discriminação, é participativa e, sobretudo, leva professores, alunos e escolas a superarem “o modo de agir comum e autoritário que vem atravessando as atividades de avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 1998, p. 84).

No modelo de Stufflebeam, os professores, ao realizarem a avaliação do contexto, são convidados, numa perspectiva mais técnica, a diagnosticar os problemas que subjazem, nesse caso, às necessidades de aprendizagem dos alunos, recorrendo a diversos instrumentos e técnicas: pesquisas, entrevistas, testes, diários etc. Também são levados, na mesma perspectiva, a se preocuparem com a adequação dos seus procedimentos, estratégias e recursos (avaliação dos Inputs), de modo que suas decisões sejam condizentes. No processo de ensino-aprendizagem, isto é, no processo de formação, os professores necessitam ainda estar atentos ao próprio processo identificando e prevendo problemas de funcionamento, bem como registrando e julgando os acontecimentos. Para isso, fazem uso de diários, reuniões de equipe, entrevistas, análises de representações etc. com vistas a fundamentar as tomadas de decisão nos momentos previstos. Ao final do processo, em face dos produtos ou resultados, os professores os interpretam e expressam um juízo de valor.

Neste momento, queremos chamar sua atenção para um ponto importante que contribui para distinguir mais claramente os dois modelos de avaliação como auxílio para a tomada de decisão: o de Stufflebeam e o de Luckesi. O que justifica essa chamada de atenção é o fato de essa avaliação tanto servir, como diriam Bourdieu e Passeron,

à “imposição e inculcação dum arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de **INCULCAÇÃO**” (1975, p. 26), quanto a se inserir no conjunto das estratégias que visam superar o autoritarismo, a sociedade capitalista, a indústria cultural e o processo de intensa reificação e fetichização do homem contemporâneo (PUCCI, 2003).



INCULCAÇÃO

Maurício Tragtenberg (2002) escreveu o seguinte, no artigo "A Escola Como Organização Complexa":

A inculcação ideológica dá-se através das várias formas de saber, verdade, cultura, gosto. Na rede escolar, o culto da arte, ciência pura, profundidade filosófica, sutilezas psicológicas, são formas de inculcação vinculadas a orientar a ação do educando conforme as normas de direito, políticas hegemônicas, sendo representadas enquanto deveres. A inculcação não se dá pelo discurso, mas através de práticas de exercícios escolares onde a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado. Da mesma maneira que o mercado do trabalho é regulado pela competição, no interior da escola ela é cultuada nos sistemas de promoção seletivos. O aluno é obrigado a estar na escola e é livre para decidir se quer ou não, ter êxito ou não, como o indivíduo é livre ante o mercado de trabalho.

Fiquemos, todavia, atentos para o seguinte: somente julgar, coletar dados e tomar decisão não implica necessariamente libertação, emancipação ou superação de uma ordem opressiva, desigual e injusta. Com isso estamos querendo dizer que a avaliação, como auxílio para a tomada de decisão, também pode se prestar à reprodução das desigualdades sociais, bastando tão-somente que os professores/

avaliadores modulem seus instrumentos de avaliação de modo que os resultados dos seus alunos estejam em conformidade com as expectativas de grupos ou classes dominantes.

A este respeito, De Ketelle nos informa que Gilly considera a avaliação realizada como sendo aquela que é determinada pelo sistema geral de representação do professor, por sua vez influenciado pelas normas sociais gerais, escolares, institucionais, e pelas diversas ideologias. Aliás, é também nessa perspectiva que Perrenoud (1999), exaustivamente, insiste que a avaliação pode ser condizente com tais normas e estar a serviço da ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor.

Luckesi (1998), aliás, em outra direção, defende a avaliação e uma pedagogia crítica, ambas incidindo contra a razão instrumental, cuja racionalidade prima pela dominação de uns sobre os outros. Sua filiação à **TEORIA CRÍTICA**, embora não revelada explicitamente, é o que lhe permite formular críticas ao que chama de “pedagogia do exame”, assim como demonstrar que a mesma tende a ser um produto derivado da Razão Instrumental, análogo aos produtos da indústria cultural. Para Luckesi, tal pedagogia impõe sempre as mesmas coisas, reprimindo, privando, atrofiando a imaginação, a espontaneidade e a atividade intelectual criativa do estudante. O desenvolvimento dessa pedagogia faz as atividades docentes e discentes se voltarem para um treinamento de resolver provas (LUCKESI, 1998, p. 17), provas estas que se apresentam como autênticas divindades adoradas, cujas bênçãos Luckesi, ironicamente, faz equivaler às do “Santo Graal” (p. 24).

TEORIA CRÍTICA

O termo Teoria Crítica apareceu pela primeira vez em um texto de Horkheimer, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, publicado em 1937. Segundo Nobre (2004, p. 21 e ss), a idéia de Teoria Crítica designa um campo teórico, um grupo específico de intelectuais e a Escola de Frankfurt. Ainda segundo Nobre, entende-se por Teoria Crítica “todo modelo crítico construído a partir do modelo apresentado por Horkheimer em seu texto de 1937. Nesse sentido, se a obra de Marx é a referência fundamental para a formulação do modelo de 1937, muitos dos modelos críticos formulados posteriormente – seja por outros autores, seja pelo próprio Horkheimer – terão por referência fundamental não a obra de Marx diretamente, mas os escritos de Horkheimer da década de 1930”.

A Escola de Frankfurt, por sua vez, é uma expressão moldada por alguns dos pensadores ligados à Teoria Crítica. Entre seus principais filósofos/intelectuais destacam-se Max Horkheimer (1885–1973), Theodor Adorno (1903-1969) e Herbert Marcuse (1898 –1979).

É, portanto, contrariamente à pedagogia dos exames que Luckesi propõe, radicalmente, uma nova teoria de avaliação que também possa anunciar a liberdade, opor resistências e preservar a capacidade crítica dos estudantes. Não por acaso, um dos elementos constitutivos mais importantes de sua proposição é o juízo de qualidade. Por meio da expressão de juízos, os docentes e discentes, em seu ponto de vista, são instados à não-indiferença, a reagir contra a resignação, a desprezar a **HETERONOMIA** e os impedimentos de autodeterminação. A expectativa que cria é, por conseguinte, a de que os estudantes possam, imediata ou futuramente, atuar como forças libertadoras contra a continuidade da miséria. E, da mesma forma que o fundador da Teoria Crítica, isto é, como Horkheimer, Luckesi também se fundamenta em Gramsci para afirmar que a escola deve “agir para que cada *cidadão* possa se tornar *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que *abstratamente*, nas condições gerais de poder fazê-lo” (p. 44, grifos do autor).

As possibilidades que a teoria de avaliação proposta por Luckesi abre para a libertação e/ou emancipação são variadas e seguem os mesmos passos daquelas que se descortinam nos horizontes da Teoria Crítica. Pucci (2003, pp. 46-55), aliás, ao estudar a Teoria Crítica, à semelhança do que já fizeram Giroux (1986 e 1987), Freitag (1987), Maar (1998), Market (1991), Shmied-Kowarzik (1988) e Zuin (1992), destaca-lhe cinco possibilidades importantes.

A primeira é decorrente da “função educativa do ato de refletir”, em particular da auto-reflexão. Segundo Pucci (2003, p. 47), um dos filósofos dessa teoria chega a afirmar que “a educação só tem pleno sentido como educação para auto-reflexão crítica”. Aliás, todos os frankfurtianos dizem que a auto-reflexão é condição para a luta pela emancipação, uma ferramenta para orientar a ação transformadora. Luckesi pensa da mesma forma. Ele, de igual modo, atribui à auto-reflexão semelhante valor e afirma ainda que ela conduz a estados de consciência. Assim, é inevitável, em sua proposta, que todo processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja conscientemente planejado e ordenado metodicamente pela ação-reflexão-ação.

HETERONOMIA

Enquanto o termo “autonomia” indica a faculdade de governo próprio, isto é, a capacidade que alguém tem de se regular por regras ou normas próprias, a heteronomia indica exatamente o contrário: algo ou alguém sendo regulado, controlado por outra(s) pessoa(s).



ATIVIDADE

1. Se você é professor e propõe uma tarefa, sua expectativa é que seus alunos:

- Simplesmente realizem a tarefa proposta com rapidez e certeza.
- Inclinem-se sobre ela, examinando-a, modificando-a e combinando-a de diversas maneiras.

COMENTÁRIO

Na perspectiva da avaliação para a tomada de decisão, a expectativa deve ser a de que os estudantes se tornem reflexivos, isto é, que possam com consciência inclinar-se sobre as idéias de modo a percebê-las, pensar sobre elas, duvidar, raciocinar etc.

A segunda possibilidade, segundo Pucci (2003, p. 48), provém do “resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação”. A problematização da cultura, tal qual a que é feita pela teoria crítica, muito embora tenha ressaltado sua função de legitimação e dominação, também coloca em evidência alguns indicativos pedagógicos na “aspiração ao resgate da formação cultural”. De acordo com Pucci (2003, p. 49) “a formação, enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em processo de constituição, só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico”. Luckesi, então, da mesma forma que os frankfurtianos, em todos os escritos de formulação de sua teoria de avaliação, tanto critica o arbitrário da cultura dominante quanto defende sua apropriação como meio de libertação/emancipação. De tal modo, a avaliação em sua ótica tem por objetivo, além de auxiliar o educando em seu crescimento como pessoa, incluí-lo socialmente, “integrando o educando num grupo de iguais, no todo da sociedade” (LUCKESI, 1998, p. 175).



ATIVIDADE

2. Um professor preocupado com a emancipação dos seus alunos, ao propor uma tarefa, qualquer que seja, deve principalmente esperar que:

- Realizem-na com rapidez e certeza, conforme os princípios e ensinamentos mais tradicionais.
- Realizem-na demonstrando atitude crítica, isto é, percebendo nela as condições sociais capitalistas que impedem/dificultam a emancipação social.

COMENTÁRIO

Na perspectiva da avaliação para a tomada de decisão e das práticas de ensino coerentes com ela, a preocupação mais central deve ser sempre a de levar os estudantes a perceberem as estruturas que reproduzem as injustiças, as desigualdades etc, isto é, orientando-se para a emancipação.

A terceira possibilidade, conforme o estudo de Pucci (2003, p. 49), emana da “importância da educação e da responsabilidade da escola no processo de desbarbarização”. Luckesi, entretanto, em nenhum momento fala explicitamente de desbarbarização, da mesma barbárie que se identifica com o fascismo. É outro o **AUSCHWITZ** que ele busca superar e evitar. O seu tem cores características da formação brasileira e se identifica com a continuidade da pedagogia do exame, do autoritarismo, da repressão ditatorial, injustiça, contenção da democracia ou, como diria Paulo Freire (1976, p. 59): “por meio da intransitividade e transitividade ingênua”.

Em seus estudos, Luckesi atribui grande importância à avaliação como condição para o desenvolvimento do educando e resposta às necessidades da sociedade, considerando-a, porém, como meio auxiliar de apropriação dos conteúdos significativos: conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções (1998, p. 174), mas, nomeadamente, como um ato amoroso. Como meio auxiliar ou subsidiário, a avaliação, nos mesmos moldes da Teoria Crítica e da pedagogia de Paulo Freire, na perspectiva de Luckesi deve evitar os Auschwitz brasileiros. Deve propiciar a saída do estudante do estado de inconsciência, de não-ciente e de pseudociente para o de ciente ou, como prefere o mestre Paulo Freire: levar o estudante a sair da intransitividade e da transitividade ingênua para a consciência

AUSCHWITZ

Foi o maior campo de concentração de prisioneiros do nazismo. Ficava ao sul da Polônia e era constituído de três unidades: o campo de prisioneiros, o de extermínio e o de trabalhos forçados. Seu comandante foi Rudolf Franz Höss e o seu chefe de pesquisas genéticas, o médico Josef Mengele, que, mais tarde, se refugiou no Brasil, onde morreu. Há quem afirme que mais de um milhão de pessoas morreram em Auschwitz; 90% delas, judias.
Fonte: Cobra (2004).

crítica. Como ato amoroso, a avaliação proposta por Luckesi deve ainda contribuir para resgatar a capacidade humana de amar, ser afável, ser acolhedora, capaz de integrar e incluir.

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PARA A TOMADA DE DECISÃO

Na prática, quando se torna necessário emitir um julgamento de valor ou de qualidade sobre a aprendizagem dos estudantes, algumas questões surgem imediatamente. A primeira, sem dúvida, nos leva a interrogar se há necessidade de aplicar algum procedimento de avaliação. As demais permitem-nos questionar sobre a existência de momentos especiais de avaliação e dos instrumentos que podem ser usados em processos de avaliação para a tomada de decisão.

Como já vimos, o conceito de avaliação para a tomada de decisão implica estar atento para o sucesso dos estudantes. Aos professores sempre cabe diagnosticar quais conteúdos deixam de estar bem apreendidos, e quais aprendizagens estão insuficientes. Neste sentido, os testes e provas, com questões fechadas ou abertas, perdem a finalidade classificatória que os caracteriza na avaliação tradicional, isto é, na pedagogia dos exames. Tampouco têm finalidade de discriminar quais alunos se situam acima ou abaixo do ponto de corte. Não mais se prestam, nos dizeres de Luckesi (1998, p. 94) a impor aos educandos conseqüências negativas, “como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça da reprovação – situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem”.

A necessidade de avaliar traduz-se, entretanto, em coletar dados indispensáveis ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, ao lado das entrevistas, enquetes e diversos outros registros que podem ser feitos, não há como abrir mão de instrumentos avaliativos, mesmo que sejam objetivistas, predominantemente técnicos. Por meio deles pode-se, com alguma precisão, identificar e localizar pontos fracos e fortes nos processos indicados. O professor avaliador, afinal de contas, não pode simplesmente ser intuitivo. Em diversas oportunidades ele precisa trabalhar com apuro para que sua intervenção seja a mais eficiente.

É válido, portanto, diagnosticar o potencial dos estudantes em face dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, particularmente se ponderamos o peso das mediações possíveis de existir na rua, no clube, na igreja etc. Cumpridas algumas etapas do processo de formação, também tem cabimento diagnosticar a qualidade das apreensões cognitivas dos estudantes e a efetividade do processo.



Em nenhum momento, porém, seja no início, meio ou fim, os procedimentos de diagnóstico devem ser revestidos de quaisquer aparências solenes. Não podemos nos esquecer nunca de que são integrantes naturais dos processos avaliativos, com vistas às tomadas de decisão. Dar-lhes gravidade maior do que têm é um equívoco; por um lado, significa deixar que corrompam sua natureza subsidiária e, por outro, que se transformem em engenhosos meios de controle ou monitoramento do progresso dos estudantes, cujo efeito pode ser o impedimento da existência de momentos de auto-reflexão e livre-criatividade.

Em nossa próxima aula, vamos continuar apresentando-lhe essa modalidade de avaliação. Vamos, no entanto, nos concentrar nas críticas que lhe são feitas.

Avaliação como auxílio para a tomada de decisão

AULA

14

Meta da aula

Apresentar as principais críticas à avaliação como auxílio para a tomada de decisão.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Discutir algumas das críticas mais importantes à avaliação como auxílio para a tomada de decisão.
- Evidenciar que as argumentações utilizadas por seus detratores são construídas a partir de equívocos teóricos ou práticos de quem utiliza a avaliação para a tomada de decisão.

Pré-requisitos

Para que você tenha mais facilidade na compreensão desta aula, é importante dominar o conteúdo da aula referente ao paradigma subjetivista (Aula 3) e à avaliação como auxílio para a tomada de decisão (Aula 13)

INTRODUÇÃO

A meta, nesta aula, é apresentar-lhe as críticas que são feitas à avaliação como auxílio à tomada de decisão ou, simplesmente, avaliação para a tomada de decisão. Esta avaliação, como já foi visto, é tida por especialistas como “a avaliação que permite fundamentar e validar uma tomada de decisão” (DE KETELE; ROEGIERS, 1992). Geralmente, é pensada como meio de levar o professor e os alunos a tomarem algum tipo de decisão.

No Brasil, como também já vimos, a existência e a difusão dessa modalidade de avaliação ocorrem, marcadamente, a partir dos anos de 1980, influenciadas pelos ensinamentos de Stufflebeam e de Luckesi. Este último difunde-a como antídoto contra as práticas avaliativas que agem como mecanismos de reprodução social, na medida em que servem como meio de libertação do educando de processos de acomodação, adaptação a esquemas de dominação, domesticação, neutralização e indiferenciação. Não por acaso, a contribuição de Luckesi nestes termos é grande, e não é exagero afirmar que influencia, ainda hoje, inúmeros textos acadêmicos, incluindo teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre avaliação.

Mas, afinal, que críticas podem ser feitas a esta modalidade de avaliação?

1ª CRÍTICA

Conforme vimos anteriormente, tanto na perspectiva de Stufflebeam como na de Luckesi, o objetivo final da avaliação para a tomada de decisão é melhorar o indivíduo e levá-lo a tomar decisões adequadas. Isto, entretanto, é tarefa das mais difíceis. Ribeirrolles (1992) por exemplo, ao situar esta avaliação no meio do trinômio “homem-desempenho-futuro”, afirma que ela provoca um certo número de problemas, a começar por um de ordem técnica, muito evidente se fizermos a seguinte pergunta:

“Somos capazes de realizar uma avaliação objetiva; dispomos de ferramentas adequadas que possam [avaliar] de forma correta o que desejamos avaliar?”

Antes de seguir adiante, que tal pensar um pouco sobre esta questão? Somos capazes/incapazes de realizar uma avaliação objetiva? Nossas provas, testes e outros dispositivos de avaliação são adequados? Eles nos permitem avaliar de forma correta? O que pensam a respeito os seus colegas e professores?



Esta questão, de fato, não é simples e apresenta-se ligada a processos de desqualificação do ofício docente, partindo-se do princípio de que muitos professores constroem seus instrumentos a partir de conversas com colegas, experiências bem sucedidas e das suas próprias intuições, como se pode comprovar por meio destes discursos colhidos em pesquisa feita por Gama (2002):

Para fazer minhas provas, uso questões diferenciadas para favorecer os alunos. Aprendi a fazer com outras pessoas. É muito intuitivo. A experiência é que tem me ensinado.

Eu pesquiso modelos, livros etc. Depois automatizo o processo de construir questões e fazer provas. Através de testes vou adquirindo experiência.

Ninguém me ensinou a fazer provas. Elas vão surgindo do meu trabalho, dos seus objetivos. A intuição ajuda. Faço uma questão ou prova procurando sentir como os alunos vão responder. Sinto, às vezes, que não fica legal.

Sigo os modelos dados pela escola ou pelo senso comum. A experiência nesse sentido é importante. A partir dela percebo meus erros e acertos (pp. 84-85).

Tardif (2000, p. 114) nos ensina que discursos com este teor traduzem aspectos positivos da subjetividade dos professores e deixam transparecer um sujeito que “possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Os críticos desta avaliação, porém, têm posições opostas:

Philippe Perrenoud (1999), por exemplo, chega ao ponto de escrever que os agentes reais desta modalidade de avaliação, isto é, os professores, têm as seguintes características:

são pessoas apressadas, emotivas, distraídas, cansadas, irritadas, preguiçosas, esquecidas, fantasiosas ou tudo isso ao mesmo tempo. Elas têm preconceitos, contos a acertar, sonhos a realizar, muitas razões para serem menos qualificadas e menos confiáveis que um computador.

Muito embora afirme que seu propósito não é o de jogar pedras nos professores, as características docentes que Perrenoud (1999, p. 158) aponta são usadas, no entanto, para desqualificar o magistério em bases subjetivistas, a possibilidade que os professores têm de “adotar sua própria definição da excelência” e, também, as ferramentas avaliativas que usam, tidas como inadequadas para avaliar de forma correta. Aliás, é em função destas críticas que a proposta de avaliação de Perrenoud se aproxima da racionalidade administrativa que o neotecnicismo pretende imprimir à Educação nestes tempos de neoliberalismo e evolui em direção às abordagens sistêmicas ou, mais precisamente, das retomadas sistêmicas com referência a competências e habilidades.

2ª CRÍTICA

A segunda crítica à avaliação para a tomada de decisão, segundo o mesmo Ribeirrolles (1992), decorre de problemas de aplicação. Ao examinar esta modalidade de avaliação, a qual, em sua opinião, é uma prática que permite às organizações abordarem o futuro com mais serenidade, ele se pergunta: “os superiores hierárquicos são capazes de efetuar avaliações, sentem-se cômodos nessa situação?”.

Embora seu estudo tenha se centrado na empresa em que se identifica tal problema de aplicação é, entretanto, possível trazer a mesma questão para o âmbito das escolas, formulando-a da seguinte maneira: os professores de uma escola que se proponha a trabalhar com esta modalidade de avaliação são capazes de realizá-las? Sentem-se confortáveis?

De novo convidamos você a dar uma parada para reflexão: as escolas e os professores que trabalham com esta modalidade de avaliação estão aptos para realizá-la? Que tal um debate com seus colegas a respeito do conforto/desconforto que podem sentir ao avaliar conforme esta modalidade?

Prosseguindo nosso trabalho, mais uma vez recorreremos às pesquisas de Gama (2002ab) para termos os depoimentos de alguns professores:

Avaliar é sempre muito difícil para o professor. Posso dizer que considero um dos piores momentos na prática educacional. (...) É impossível avaliar o aluno de acordo com suas potencialidades se temos turmas cheias e precisamos trabalhar em muitos lugares.

Não atribuo importância à avaliação. É difícil até para mim, enquanto professora, avaliar o que eu já sei, quanto mais avaliar o que o outro sabe, ainda mais quando esse outro é uma criança. Utilizo-me de vários instrumentos de avaliação: material atualizado, frequência, interesse/participação, cumprimento de tarefas e prova por conteúdos. Sendo que esta última era utilizada por mim antes de ter três empregos.

Tudo que estiver sendo mostrado pelo aluno é utilizado como avaliação, tais como: trabalhos em grupo, apresentações individuais ou coletivas.

À primeira vista, considerando-se discursos deste quilate, fica parecendo que os detratores da avaliação para a tomada de decisão, de fato, têm razão. Se apreciarmos somente depoimentos assim, são indiscutivelmente visíveis os desconfortos, as tentativas estonteadas de realizar avaliações, bem como a incapacidade técnica e de aplicação por parte dos docentes.

Em defesa desta avaliação, no entanto, é preciso afirmar que os fragmentos de discursos docentes também se distanciam dos preceitos da avaliação para a tomada de decisão que, como já vimos, implica um juízo de valor sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Sua execução pressupõe saber antecipadamente quais dados são indispensáveis a uma decisão de qualidade com significância para o estudante e para a sociedade.

Nos termos dos discursos apresentados, os equívocos conceituais antes parecem estar indicando o desenvolvimento de uma nova modalidade de avaliação, emergindo sem mediações teóricas e práticas e, verdadeiramente, longe de fundamentar decisões. Mas, ao que tudo indica, a prática avaliativa que tais discursos recomendam parece se destinar, pelo menos imediatamente, a pôr os alunos a trabalhar, prevenir excessos, ter bons modos de agir e colher informações a serem repassadas aos pais. A longo prazo, por sua vez, tal prática, de igual

modo, parece favorecer mais o desenvolvimento de comportamentos tidos como importantes para a entrada do futuro trabalhador no mundo do trabalho.

3ª CRÍTICA

Ribeirolles (1992) faz ainda uma terceira crítica a esta modalidade de avaliação, reconhecendo em sua prática um problema de ordem **DEONTOLÓGICA**: “onde estão os limites, onde está a fronteira entre a indiscrição e a ajuda à vida profissional” e, podemos acrescentar, a ajuda à vida estudantil? Assim, na perspectiva deste autor, toda vez que houver extrapolações na coleta de dados relevantes, isto é, quando os limites estritamente pedagógicos são transgredidos estaremos diante de problemas desta ordem.

De novo uma parada para reflexão: a modalidade de avaliação que estamos estudando tem limites? Quais são as fronteiras entre a indiscrição e a efetiva ajuda ao estudante? Os problemas de vida íntima da família e dos familiares dos alunos devem ser conhecidos por seus professores? O que seus colegas e professores dizem a respeito?

No cotidiano das escolas, entretanto, é possível detectar ultrapassagens ou transgressões. Vejamos alguns depoimentos de professores, relatados por Lüdke e Mediano (1992):

Eu avalio a criança como um todo: comportamento, assiduidade, higiene, aparência. A aprendizagem eu avalio aos poucos...

Avaliamos o aluno a todo momento: atitudes, comportamento, nível de maturidade, relacionamento, desempenho nas atividades...

Avaliar é você chegar, ter um objetivo e atingir a meta final. Ver se atingiu os objetivos em sentido global: relações, intelectuais, afetivos, desempenho...

Eu avalio tudo: comportamento, aprendizagem, o que fala, o que faz na sala de aula, o que não faz etc. Vejo o que cada aluno vai precisando. Eu pego tudo para avaliar. Vejo tudo e faço uma média, e esse é o conceito (p. 66).

É, pois, frente a discursos assim que os críticos da avaliação para a tomada de decisão têm material para tecer suas argumentações. Os limites da avaliação nestas bases ficam fluidos e, sem dúvida, aumentam as possibilidades para atos de indiscrição, os quais muitas vezes são relatados em conselhos de classe com o intuito de tornar públicos aspectos particulares da vida íntima dos estudantes.

DEONTOLOGIA

(Do grego *deontos* = dever e *logos* = estudo): o termo deontologia tem sido utilizado como forma de abrandar o conceito de ética e como alternativa ao termo moral. Em sentido laico, despido de aspectos religiosos, seu significado tem-se aproximado historicamente da idéia de livre exame. Na prática, a deontologia é a ciência dos deveres do homem em geral, cidadão ou profissional, marcada essencialmente pelo sentido de responsabilidade. Em termos amplos constitui o conjunto de regras e princípios que regem a conduta de um profissional; neste sentido, é uma ciência que estuda os deveres de uma determinada profissão.

Os críticos desta modalidade de avaliação, porém, e a bem da verdade, devemos dizer, tomam tais discursos como regra, enquanto que, concretamente, eles apenas indicam práticas resultantes de deformações interpretativas e de interferências de outras teorias ou paradigmas avaliativos. Na perspectiva de Lüdke e Mediano (1992, pp. 110-111), por exemplo, parece que estes professores assumem posições psicopedagógicas, em particular quando dizem “eu avalio a totalidade da criança”, “eu avalio tudo, todos os aspectos”. Para as autoras, esta concepção “está muito relacionada com a amplitude que se dá ao objeto de avaliação: o que o professor deve avaliar?” E, como já sabemos, as concepções de avaliação e de educação, afinal de contas, situam-se no âmbito de grandes paradigmas avaliativos e educacionais.

OUTRAS CRÍTICAS

Boniol e Vial (2001) também nos apresentam outros pontos de vista críticos da avaliação para a tomada de decisão. Eis o que dizem:

Essa avaliação é, sobretudo, estratégica. Penetra no cálculo, na racionalização dos procedimentos, para fundamentar sua eficácia ou sua rentabilidade. Pressupõe uma visão do homem como detentor do poder de realizar escolhas de maneira lógica e objetiva. O juízo de valor na avaliação-medição é substituído pela lógica a serviço da tomada de decisão e confunde-se o processo de avaliação com a análise das situações, a obtenção de indicadores. A avaliação concebida dessa forma é instrumento privilegiado a serviço do controle social (p. 176).

De fato, na perspectiva que nos é apresentada por Stufflebeam (ver texto anterior), a avaliação para a tomada de decisão é uma avaliação estratégica com vistas a realizar globalmente o melhor produto. É neste sentido que a avaliação, além disso, é racionalizadora dos procedimentos, está voltada para a rentabilidade e para o controle social (monitoramento e avaliação). Na perspectiva de Luckesi (1998), também como já vimos, a mesma modalidade de avaliação, embora estratégica, aparece ideologizada e como poderoso instrumento que pode incidir contra a razão instrumental que, como disse, prima pela dominação de uns sobre os outros.

A avaliação para a tomada de decisão, conforme Luckesi a compreende, e que em nossa opinião tem uma perspectiva estratégica, implica atentar para o sucesso dos estudantes, cabendo aos professores diagnosticar quais conteúdos precisam ser bem apreendidos, quais aprendizagens estão insuficientes. Nesse sentido, os testes e provas deixam de ser classificatórios e discriminadores de alunos que se situam acima ou abaixo de um ponto de corte (a média 5,0, por exemplo). A sobrevivente necessidade de avaliar traduz-se, então, em coletar dados indispensáveis ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Longe, porém, das questões de racionalidade e rentabilidade nos termos de Stufflebeam, a avaliação para a tomada de decisão formulada por Luckesi (ainda assim) se torna vulnerável, de igual modo, quando pressupõe uma visão do homem como detentor do poder de realizar escolhas de maneira lógica e objetiva. Do mesmo modo, o juízo de valor tende a ser substituído pela lógica a serviço da tomada de decisão, e o processo de avaliação a confundir-se com a análise das situações e com a obtenção de indicadores.

E AGORA?

Como já deve ter percebido, a modalidade de avaliação para a tomada de decisão, em desenvolvimento nos domínios do paradigma subjetivista, apresenta diversos flancos que ainda precisam de reforço teórico e de uma prática mais consciente. Como vimos, as críticas se tornam tanto mais consistentes quanto as práticas se distanciam das formulações e dos preceitos filosóficos, políticos e conceituais.

Como consideração final, vale afirmar, aliás, que ambas as vertentes desta modalidade de avaliação, a de Stufflebeam e a de Luckesi, tratando-se de aprendizagem, preocupam-se com o sucesso dos alunos na ação de formação. Luckesi, porém, como já vimos, influenciado pela Teoria Crítica, tem a expectativa de que esta avaliação possa contribuir para a emancipação do estudante, sujeito do seu processo de aprendizagem e futuro cidadão livre de uma sociedade democrática e justa. Nas duas vertentes, contudo, o conceito é o mesmo: avaliar é emitir um juízo de qualidade, com base em dados relevantes – colhidos ao longo da ação de formação – com vistas à tomada de decisão.

Em nosso próximo texto, estaremos mais voltados para a prática desta modalidade de avaliação no cotidiano.

RESUMO

A avaliação para a tomada de decisão, assim como outras modalidades avaliativas, também se apresenta sujeita a críticas. Algumas destas críticas talvez sejam as mais consistentes e admiráveis. Tais críticas relevam seus problemas técnicos, de execução e de limites, assim como seu uso estratégico. Contudo, é importante seu uso em processos de formação comprometidos com a construção de uma sociedade livre, democrática, justa, de cidadãos não-alienados pela indústria cultural.

ATIVIDADE FINAL

Que críticas são feitas à avaliação para a tomada de decisão? Com que você concorda ou discorda?

Há alguma crítica que você, seus colegas e professores podem fazer a esta modalidade avaliativa? Que tal escrever um texto tomando esta crítica como objeto de análise?

Leve ao seu tutor no pólo!

AUTO-AVALIAÇÃO

Ao final da leitura deste texto, você consegue:

- a) Enunciar as críticas que são feitas à avaliação para a tomada de decisão?
- b) Redigir um texto analisando as críticas à avaliação para a tomada de decisão?

Há ainda alguma parte na qual precisa de ajuda para estruturar seu pensamento? Qual? Reveja-a no texto ou discuta-a com seu tutor.

Aula prática

AULA

15

Meta da aula

Realizar, com sucesso, atividades que abordem conteúdos relativos aos paradigmas avaliativos objetivista e subjetivista, vinculando-os à Prática de Ensino.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Estabelecer vinculação entre teoria e prática.
- Fixar conteúdos significativos.
- Realizar a transposição didática do que foi aprendido nas Aulas de 8 a 14, aplicando-o à prática docente.

INTRODUÇÃO

Como você já deve ter reparado, estamos intercalando umas aulas mais conceituais a outras, mais diretamente voltadas para a Prática de Ensino.

O presente conjunto de atividades refere-se às Aulas de 8 a 14, que trataram da avaliação com referência a objetivos, a competências e habilidades e à tomada de decisão.

Recorra a essas aulas quantas vezes for necessário, relendo-as e utilizando-as para realizar o que é proposto.



ATIVIDADES

1.a. Vamos ajudar o novo professor, recém-chegado à escola, na confecção de seu instrumento avaliativo. Nossa primeira tarefa é corrigir as questões que ele está propondo. Vejamos aquelas que precisam de revisão:

Questão 1. *Discutir* as variações climáticas do hemisfério sul.

Questão 2. Observando o mapa de climas do mundo, *explicar* a corrente da Groenlândia.

Observando-as, chegamos à conclusão de que os verbos utilizados nos comandos das questões têm sentido amplo e que, por essa razão, devem ser substituídos. Assinale a alternativa que contém a opção correta para cada questão, respectivamente:

- a) Exemplificar, pensar
- b) Discorrer, desenhar
- c) Demonstrar, definir
- d) Falar sobre, avaliar
- e) Resumir, discutir

1.b. Um engenheiro que projeta casas é chamado de:

- Carpinteiro
- Engenheiro civil
- Arquiteto
- Desenhista
- Engenheiro mecânico

Observando essa questão, podemos afirmar que seu formulador está realizando avaliações com referência a:

- a) Competências e habilidades
- b) Objetivos
- c) Tomada de decisão
- d) Paulo Freire
- e) Piaget

COMENTÁRIO

A resposta correta das questões 1 e 2 da Atividade 1.a é a letra c. Conforme vimos na Aula 10 (Avaliação com referência a objetivos), a Atividade 1 procurava fixar a existência de verbos de sentido estrito e de sentido amplo. Na ocasião, demonstrávamos que os verbos de

para evitar a minimização da reflexão; 3) a utilização da taxionomia é mais proveitosa para professores que já dominam etapas da reflexão sobre objetivos educacionais. A apreciação a ser feita deve destacar a necessidade de cuidados indispensáveis, quando da adoção da taxionomia de Bloom nos processos de ensino e avaliação. É possível ainda enfatizar que os autores da taxionomia têm convicção de que sua adoção implica mudanças de concepções filosóficas, teóricas e práticas por parte dos professores.

3. Tendo como referência a Matriz de Competências e Habilidades, proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para alunos da 3ª série do Ensino Fundamental e Fase III do Supletivo, identifique as habilidades que as questões abaixo procuram avaliar:

a. Houve um vazamento de óleo nas águas da baía de Guanabara. O que aconteceu com a Natureza? (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2000.)

1. A Natureza ficou mais bonita.
2. As águas continuaram limpas.
3. Morreram plantas e peixes.
4. O óleo foi todo para o fundo.

- a) Identificação da relação entre causa e consequência
- b) Inserção de acontecimentos em uma linha de tempo
- c) Criação de padrões de medida
- d) Obtenção de informações mediante observação
- e) Resolução de problemas

b. Márcia trouxe da padaria um pacote de um quilo de açúcar para fazer um bolo. Ao chegar a casa, tropeçou e o pacote abriu, espalhando açúcar pela mesa.

Quando isso aconteceu, o peso do açúcar: (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2000.)

1. Diminuiu à metade.
2. Continuou o mesmo.
3. Aumentou duas vezes.
4. Aumentou três vezes.

- a) Compreensão de informações contidas no texto.
- b) Domínio do conceito de espalhar.
- c) Reconhecimento de propriedades de figuras geométricas simples.
- d) Utilização do conceito de conservação de peso.
- e) Domínio do conceito de resto.

COMENTÁRIO

A questão 3.a corresponde à competência cognitiva “Capacidade de uso do raciocínio concreto segundo estruturas já construídas”. Quando alguém tem essa estrutura mental pronta, demonstra habilidade de “identificar a causa em vez de explicações finalistas”, isto é, identifica relações de causa e consequência.

RESUMO

As Atividades 1, 2 e 3 apresentam questões típicas do paradigma objetivista em avaliação. São questões das tendências de avaliação com referência a objetivos e a competências e habilidades. A Atividade 4 é a única que contém uma questão subjetiva, própria do paradigma subjetivista; ela permite que a avaliação do texto ocorra conforme as representações do sujeito-avaliador, comportando tantas avaliações quantos sejam os avaliadores.

Em nosso próximo encontro, estaremos introduzindo as noções fundamentais da avaliação para a recuperação.

Introdução à avaliação para recuperação

AULA

16

Meta da aula

Discutir a avaliação denominada “avaliação para a recuperação” que se apresenta alinhada a outras tendências igualmente situadas no âmbito do paradigma objetivista.

O final da leitura dessa aula, esperamos que você possa:

- Dominar a noção de avaliação para a recuperação.
- Evidenciar as críticas que são feitas a ela.

Pré-requisito

Para melhor compreensão deste texto, é importante que você releia a Aula 2: O paradigma objetivista.

INTRODUÇÃO



No campo da avaliação, a utilização da cibernética tem sido recorrente e vem conquistando considerável espaço, aliás, muito impregnado de influências provenientes da engenharia e da economia. A palavra cibernética ou *kybernetike*, em sua antiga tradução do grego quer dizer “a arte de governar os homens”. Para Abbagnano (1970), nessa antiga tradução, “a palavra significa propriamente a arte do piloto”. Em nossos dias, porém, adquire outras significações. Segundo o mesmo autor, em uma primeira versão, o termo tem sido utilizado para designar particularmente o estudo das mensagens que efetivamente se prestam à construção das máquinas calculadoras e, noutra versão, bastante mais ampliada, serve para indicar “o estudo de todas as máquinas possíveis”, sejam elas humanas ou naturais.

O resultado do uso da cibernética na avaliação, como nos ensinam os autores Boniol & Vial (2001, p. 218), é a constituição de uma tendência avaliativa que tem sido caracterizada pela “supervalorização da techné para guiar, gerir e dominar a situação de avaliação e, portanto, do Outro”. O professor, da mesma forma que os responsáveis pelo lançamento de um míssil de longa distância, também se encarrega de corrigir os desvios de rota porventura existentes para que o objetivo seja atingido com sucesso. Nos termos que estamos tratando, esta tendência configura uma avaliação compatível com a “pedagogia do sucesso”, a qual, por conseguinte, acaba servindo às pessoas mais apressadas em atingir determinadas posições sociais.

No presente texto, tomaremos essa avaliação como nosso objeto de análise. Ela será examinada a fim de darmos visibilidade aos seus elementos constitutivos, ao seu uso escolar e às críticas que pode admitir.

A AVALIAÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO

Como você já deve ter deduzido, a avaliação para a recuperação é aquela tendência que, com recursos técnicos apurados, procura expor os erros ou os desvios de aprendizagem dos estudantes para que sejam corrigidos, em qualquer momento em que eles se manifestarem. Em seus fundamentos teóricos e filosóficos encontra-se a “reabilitação do erro como fonte de aprendizagem”. Isto quer dizer que se antes, na perspectiva das avaliações classificatórias, os erros indicavam o não saber, a impossibilidade, a incapacidade, a falta etc, na perspectiva desta tendência de avaliação os mesmos erros passam tão somente a indicar o movimento que vem sendo realizado pelo sujeito em processo de aprendizagem. Sampaio & Esteban (2004) e Luckesi (1998), por exemplo, mesmo que não se situam no âmbito das avaliações cibernéticas como esta, são autores brasileiros que tendem a reabilitar o erro como fonte de aprendizagem.

Sampaio & Esteban (2004), graças a suas influências vygotskianas, inclinam-se a reconhecer os erros como indicativos de aprendizagens em elaboração, isto é, como “espaços potenciais de novas aprendizagens”. Esteban (2001, p. 140), em particular, argumenta que “a concepção hegemônica que dá ao erro um valor negativo é um obstáculo para que os/as professores/as possam incorporar, no processo de avaliação, a compreensão dos/as alunos/as”.

Luckesi (1998, p. 56), por seu turno, também empresta novo significado ao erro. Em tese defende que “tanto o *sucesso/insucesso* como o *acerto/erro* podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de virtude na aprendizagem escolar”. Os erros de aprendizagem, em seu ponto de vista, em vez de serem merecedores de castigos como antigamente, são pontos de partida e avanço desde que sejam identificados e compreendidos. Nesse sentido, há que se observar o erro “como manifestação de uma conduta não aprendida” com o objetivo primordial de saber como se constitui e como aparece. É, diz ainda, reconhecendo sua conformação e seu aparecimento, que se torna possível superá-lo. A respeito do erro como fonte de virtude, Luckesi afirma o seguinte:

Quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Pôxa, só agora compreendi o que era para fazer”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço (1995, p. 57).

Nós, evidentemente, também concordamos ser indispensável desprezar o erro como fonte de castigo, de não saber etc. Vejamos um exemplo bem simples, de uma criança aprendendo a armar uma conta de somar. É comum que ela saiba identificar a *continha de somar*, domine as propriedades da adição etc., mas que comece a organizá-la com as parcelas começando da direita para a esquerda e que também não saiba onde situar os numerais; para esta criança não há lugares predeterminados, tanto faz que eles estejam ou não nos espaços correspondentes às unidades, dezenas, centenas e milhares.

Em nosso entendimento, porém, a determinação das causas de um erro, qualquer que seja, para além das questões didáticas, é bastante complicada e pode estar fora da alçada do professor; afinal, muitos deles podem ter origens que os situem nos campos da Psicanálise, Psicologia, Psicopedagogia e de outras ciências igualmente importantes. Já houve, inclusive, um tempo durante o qual se acreditou que diversos problemas de aprendizagem eram provenientes das condições físicas e sociais dos alunos, bem como de suas debilidades e tónus intelectuais (PATTO, 1993, p. 91).

Na perspectiva das avaliações cibernéticas, independentemente de quaisquer extrapolações possíveis, a presença de erro apenas indica haver necessidades de retomar ou recuperar trajetórias de aprendizagens. Segundo Cardinet (1990), citado por Boniol & Vial (2001), “a avaliação escolar desempenha, então, o papel que o controle da qualidade desempenha em cada etapa de uma produção industrial. Quando o objetivo não é atingido, deve entrar em funcionamento uma retomada suplementar de formação”.

Na prática escolar, a avaliação para a recuperação apresenta-se como uma modalidade de avaliação formativa que vem sendo muito estudada ultimamente. Gama (2004), por exemplo, em recente estudo, tentando dar visibilidade às várias unidades e fragmentos de discursos

relativos à avaliação formativa, em suas considerações finais, nos diz haver diversas acepções de avaliação formativa e isto, continua, implica cuidados quando vamos utilizar o termo. De que avaliação formativa se está falando? Quais seus elementos definidores? Na acepção de Boniol & Vial (2001, p. 230), a avaliação formativa é aquela que favorece a organização de “grupos temporários nos quais os erros serão tratados, como trabalhos de recuperação, grupos com necessidades, pedagogia diferenciada, que, de fato, consistem em uma segunda seqüência a serviço das mesmas aprendizagens, seguidas de um segundo controle...”.

Na perspectiva de Gama (2004), há diversas unidades de discursos de avaliação formativa com continuidade no meio avaliativo. Influenciado por Michel Foucault, ele também entende que os discursos nos levam a assumir posições e constroem, na realidade, aquilo que retoricamente descrevem. Assim, em sua perspectiva, há uma grande dispersão de fragmentos de discursos, de tal forma que se torna difícil formular uma definição de avaliação formativa válida universalmente. Gama observa ser saliente em todas as definições a idéia de sucesso, e que esta mesma idéia sempre está articulada à preocupação com a eficácia e com a eficiência da escola e dos processos de ensino e aprendizagem. Ele também conclui que a avaliação formativa, nas unidades e fragmentos de discursos encontrados, tem um tom conservador e tecnocrático, acentuadamente atormentado pelas exigências de competitividade e excelência. Gama, por fim, chama atenção ainda para o fato de que sua adoção nas escolas afeta a autonomia dos professores e das escolas, na medida em que se busca redistribuir os poderes de decisão e controle.

CRÍTICAS À AVALIAÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO

A despeito do grau de eficiência que essa modalidade de avaliação possa ter, ela, ainda assim, admite uma diversidade de críticas. Boniol & Vial (2001, p. 233), por exemplo, apresentam-nos suas críticas, aliás algumas muito cáusticas.

Para eles, “a avaliação para a recuperação participa de uma regulação cibernética que não passa de uma forma de avaliação-controle da conformidade”. A conformidade para ambos é o que está estabelecido, é o *status quo*, o que está instituído. Com isto, eles querem dizer que qualquer manifestação de criatividade por parte dos estudantes está impedida de ser revelada. O avaliador, usando palavras deles, “é dono do destino do outro... (...) [do] poder total da correção, pois (...) é o único capaz de prever, coletar, interpretar, adaptar; em outros termos, de analisar e decidir para a conformidade”, antes, durante e depois.

Eles também criticam essa modalidade de avaliação por seu caráter impositivo e autoritário, o qual se torna muito aparente ao submeter o ensino e a aprendizagem a uma “regulação cibernética”, isto é, a uma aplicação de regras, a uma regularização, de modo a haver conformidade com as regras, normas, leis, praxes. Ardoino & Berger (1986), citados por Boniol & Vial (2001), ao analisarem essa avaliação, vêem nela formas mal disfarçadas dos mesmos controles que sobrevivem nas esferas social, policial e hierárquica.

Outra crítica que fazem a essa avaliação coloca em destaque seus traços conservadores, os quais deixam transparecer sua situação na contramão das avaliações mais progressistas comprometidas com a transformação social da realidade. O avaliador, por exemplo, nada questiona acerca da realidade. Ele, aliás, assume que o conhecimento não deve ser questionado ou transformado. Cabe ao estudante interiorizá-lo apenas. Nesse sentido, qualquer desvio é um erro indicativo de perda da trajetória previamente traçada.

ATIVIDADES



Leia o texto com bastante atenção, responda às seguintes questões.

1. Como você define a avaliação para a recuperação?

2. Como você pode esquematizar a prática desta avaliação?

COMENTÁRIO

Como se trata de uma resposta pessoal, é importante que você discuta com o tutor no pólo.

RESUMO

A avaliação para a recuperação também integra o conjunto de tendências características do paradigma objetivista, com diversas influências provenientes da cibernética. É uma avaliação reguladora para a conformidade. Toda vez que há algum desvio das trajetórias previamente traçadas, isto é, quando deixa de haver alguma conformidade com os objetivos prévios, as recuperações se tornam necessárias. As críticas evidenciam essa avaliação não apenas como reguladora, e autoritária, mas sobretudo como conservadora de uma realidade que se apresenta como inquestionável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nosso próximo encontro, veremos outra vertente da avaliação para recuperação, a avaliação para recuperação com retroações sistemáticas.

A avaliação para recuperação: as retroações sistemáticas

AULA

17

Meta da aula

Discutir o conceito e as noções de avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você possa:

- Dominar a noção de avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas.
- Evidenciar as críticas a esta tendência de avaliação.

Pré-requisitos

Para melhor compreender e atingir os objetivos desta aula, você deverá estar dominando os conceitos de paradigma objetivista (Aula 2) e de avaliação para recuperação (Aula 16).

INTRODUÇÃO

Como já vimos anteriormente, a avaliação para a recuperação é integrante do conjunto de tendências características do paradigma objetivista, com diversas influências provenientes da cibernética. Vimos também que é uma avaliação reguladora para a conformidade. Sua prática supõe que os desvios das trajetórias previamente traçadas sejam determinantes de recuperações, isto é, toda vez que deixar de haver alguma conformidade com os objetivos escolares previamente definidos, as recuperações se tornam necessárias. As críticas a essa modalidade de avaliação evidenciam, então, ser não apenas reguladora e autoritária, mas, sobretudo, importante instrumento conservador de uma realidade que considera inquestionável.

Agora, no presente texto, veremos outra vertente da avaliação para a recuperação, igualmente situada no contexto da “pedagogia do sucesso” e da chamada avaliação cibernética.

A palavra cibernética – Há quem afirme que a palavra cibernética, em sua versão contemporânea, começou a ser usada pelo matemático americano, Norbert Wiener (1894-1964), a partir da publicação, em 1948, do seu trabalho “Cibernética ou regulação e comunicação no animal e na máquina”. Outros, entretanto, reivindicam sua origem para o físico francês André-Marie Ampère (1775-1836).

O fato, porém, é que, a despeito das reivindicações, muito antes de todos, Platão (427-347 a.C.) já usava a palavra para designar a arte de dirigir os homens.

A AVALIAÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO

A avaliação para a recuperação, na abordagem daqui em diante apresentada, trabalhará sempre com as chamadas *retroações sistemáticas*, o que quer dizer que o processo de aprendizagem será tantas vezes levado a voltar quanto for a necessidade de corrigir a “progressão dos alunos nos *pontos de entrada, de passagem e de saída do sistema*” (BONIOL; VIAL, 2001, p. 221). O uso exagerado de técnicas também caracteriza essa modalidade de avaliação. Como na avaliação para a recuperação, vista na Aula 16, nesta, de igual modo, o tecnicismo é supervalorizado e é o que guia, rege e domina a situação de avaliação.

A grande diferença entre as duas tendências de avaliação para a recuperação é que, na primeira, a avaliação ocorre sempre, continuamente, toda vez que houver alguma evidência de erro/desvio de aprendizagem. Nesta tendência que estamos apresentando, as retroações, isto é, as

modificações, alterações ou correções do que foi feito, diferentemente, somente ocorrem em momentos determinados: a) nos pontos de entrada, ou seja, nos momentos iniciais da aquisição de conceitos, noções etc.; b) nos momentos de passagem, ou seja, nos momentos de aplicação de abstrações em situações particulares e concretas, correlacionadas ou não; c) nos momentos de saída do sistema, isto é, em face dos produtos escolares realizados.

Na perspectiva de Boniol e Vial (2001, p. 219), esta avaliação, como a anterior, é também formativa, pois regula a formação, garantindo que seus meios possam ser adaptados aos estudantes. Em seu centro situa-se o interesse pelos procedimentos dos estudantes e é permanente a intenção dos professores de contribuir para melhorar as aprendizagens em curso. Aliás, para Perrenoud (1999), o que faz com que uma avaliação seja formativa é exatamente esta intenção docente. Em sua perspectiva, mesmo sabendo-se que em toda avaliação contínua há uma parcela de avaliação formativa, ele enfatiza que somente é formativa aquela que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver.

Vejam os como Perrenoud (1999) diz isso, com suas próprias palavras:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem (p. 103).

Allal (1983), um dos mais importantes estudiosos de avaliação, também entende que a avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas, pode ser formativa, “como meio de regulação no interior de um sistema de formação”. Alerta, porém, que tenha, pelo menos, três etapas essenciais na prática escolar cotidiana. Na primeira, faz-se a coleta de informações acerca das facilidades, dificuldades e progressos dos estudantes; na segunda, as informações coletadas são interpretadas à luz de determinados critérios, tentando-se diagnosticar as origens das dificuldades de aprendizagem; e, por último, na terceira etapa, as atividades de ensino e aprendizagem são adaptadas aos estudantes.

Em termos mais pontuais, Allal (1983) nos diz que a aplicação dessa modalidade de avaliação apresenta-se escalonada. Assim, após as atividades de ensino e aprendizagem, é possível aplicar um controle escrito (teste, exercício...) a todos os estudantes; os resultados obtidos se prestam às análises do professor e dos estudantes: os objetivos foram ou não alcançados? Quais as dificuldades encontradas? Por último, o professor, então, deve preparar novas atividades de recuperação, “em função do perfil de resultados obtidos”. É praticamente inevitável essa retroação aos objetivos não dominados.

Em termos de avaliação contínua, menos pontual portanto, os procedimentos de avaliação integram os processos de ensino e aprendizagem. Isto é, o professor vai observando e interagindo com os estudantes para identificar as dificuldades, as suas causas e os modos de corrigi-las por meio de adaptações das tarefas aos estudantes. Segundo Allal (1983), as interações, além de permitirem a regulação das atividades, permitem até o oferecimento de uma *orientação* (grifo do autor) personalizada.

Voltando, porém, à perspectiva de Boniol e Vial (2001) notamos que, com base nela, pode-se considerar esta avaliação como sendo típica do que chamam sistemismo; nela o professor-avaliador comanda o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no âmbito do sistema de formação, tira partido dos seus conhecimentos e revela aos estudantes todas as diretrizes necessárias ao sucesso. Em uma aproximação com a cibernética, eles comparam o papel dos professores nessa situação de avaliação, ao dos condutores de máquinas robotizadas, admitindo ser possível ao professor transferir “para o vivo e para as práticas sociais as leis técnicas e a vontade de pilotagem”.

CRÍTICAS À AVALIAÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO COM RETROAÇÕES SISTEMÁTICAS

Há críticas incisivas à avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas. Boniol e Vial (2001), por exemplo, fazem-lhe diversas críticas. Eles a criticam por ser uma regulação de/para a conformidade, por transformar em desvios todos os imprevistos, por ser linear e por ter como objetivo único o sucesso do sistema de formação.

Vial (1993) por seu turno, e sem a companhia do parceiro, também critica essa avaliação, entre outras razões, por resumir-se “a um meio de se chegar à aquisição do referencial didático e de controlá-la”, submeter-se indiscutivelmente aos referenciais e saberes do professor, sempre adaptar os conteúdos aos estudantes, e dissimular “o fato de que só o avaliador é autorizado a ser avaliador e de que o formando é a coisa avaliada”. Esse autor ainda destaca criticamente sua capacidade de “adaptar, tornar conforme”. Em nosso modo de ver, é mesmo criticável a disposição dessa modalidade de avaliação para aceitar e incutir estados de dependência e docilidade.

Outro crítico dessa modalidade de avaliação é Abrecht (1991), para quem, antes de qualquer coisa, é muito mais uma forma de controle do que uma verdadeira avaliação na medida em que nega espaço ao complexo e ao confuso, assim como também às atividades pessoais, à pesquisa e à invenção. Ele também critica, com muita ênfase, o lugar de destaque, de prioridade e de valorização que adquire “o preciso, o delimitado e o que pode ser situado no movimento de aprendizagem”. Em sua opinião, a avaliação para ser formativa na acepção da palavra não pode ser mecanizada, limitada ou impor procedimentos a partir do exterior, “falsificando, assim, os próprios dados da avaliação”.

RESUMO

A avaliação para a recuperação, com retroações sistemáticas, como vimos, é uma modalidade de avaliação situada no âmbito do paradigma objetivista. Como outras, supervaloriza a *téchnē*, permitindo assim ser muito realçado seu caráter tecnicista. Na prática, o seu desenvolvimento incorre em uma pedagogia comprometida com o sucesso do sistema de formação. Porém, como seus críticos afirmam, nessa modalidade, qualquer descoberta pessoal por parte dos estudantes está impedida, descartada. É uma prática avaliativa para a conformidade, para a submissão das vontades e das idéias.

ATIVIDADE FINAL

Ao final da leitura deste texto, você consegue:

- Redigir uma noção de avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas?
- Escrever um texto comparando os dois tipos de avaliação cibernéticas: avaliação para a recuperação x avaliação para a recuperação com retroações sistemáticas?
- Há ainda alguma parte deste texto para a qual precisa de ajuda para estruturar seu pensamento? Em caso afirmativo discuta com seu tutor. Para um aprendizado significativo é importante que suas estruturas cognitivas estejam bem formadas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula teórica vamos discutir a avaliação interna e externa da escola.

Meta da aula

Promover, com sucesso, atividades que abordem conteúdos relativos à avaliação como auxílio à tomada de decisão e para a recuperação, vinculando-os à Prática de Ensino.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Estabelecer a vinculação entre teoria e prática, no que se refere à Prática de Ensino.
- Fixar conteúdos significativos, relacionados à avaliação concebida como recuperação.
- Realizar a transposição didática do que foi aprendido nas Aulas 16 e 17, aplicando os conhecimentos à prática docente.

Pré-requisito

Para a melhor compreensão desta aula, é importante que você realize as atividades das Aulas 16 e 17, com bastante atenção.

INTRODUÇÃO

Você já sabe que, como está previsto no Guia Didático desta disciplina, haverá aulas conceituais intercaladas a outras, diretamente voltadas para a Prática de Ensino.

Este conjunto de atividades refere-se às Aulas 16 e 17, que trataram da avaliação para a recuperação.

Além de conceituar o modelos de avaliação citado, estas aulas apresentam os teóricos mais importantes e as críticas mais freqüentes a cada um destes modelos.

Trata-se de um modelo de avaliação diretamente relacionado ao Paradigma Objetivista, estudado na Aula 2 desta disciplina.

Sugerimos, portanto, que você recorra às aulas citadas – 2, 16 e 17 – quantas vezes forem necessárias, relendo-as e consultando-as para realizar as atividades propostas.



ATIVIDADE

1. Vamos começar recordando o conceito do modelo de avaliação para a recuperação.

Leia com atenção os resumos das duas aulas a que se refere esta aplicação prática, procurando fixar os aspectos mais importantes.

Depois complete as lacunas a seguir, conceituando o modelo de avaliação estudado.

Não se esqueça de, ao final, reler a definição completa, para compreender totalmente o sentido.

Observe que esta é uma atividade que tem como objetivo a compreensão e memorização dos aspectos mais importantes do conceito.

A avaliação para a recuperação integra o conjunto de tendências características do paradigma....., com fortes influências da
..... É uma avaliação reguladora para a conformidade. Toda vez que há algum desvio em relação aos objetivos, fazem-se necessárias ações de do que foi inicialmente definido, de forma criticada como conservadora.



ATIVIDADES

2. A avaliação para a recuperação inclui uma “releitura” do erro, sempre tão mal visto na Educação. Ele passa a ter uma perspectiva construtiva ou lógica – em vez de indicar fracasso e “não – aprendizagem”, aponta possibilidades de avanço, de mudança de percurso, de correção preventiva dos desvios percebidos.

Sobre o erro, Charles Hadji afirma, em sua conhecida obra *Avaliação desmistificada*: “O erro não é simplesmente um não acerto, que deve ser lamentado, ou cujo absurdo deveria ser condenado.” (p. 99).

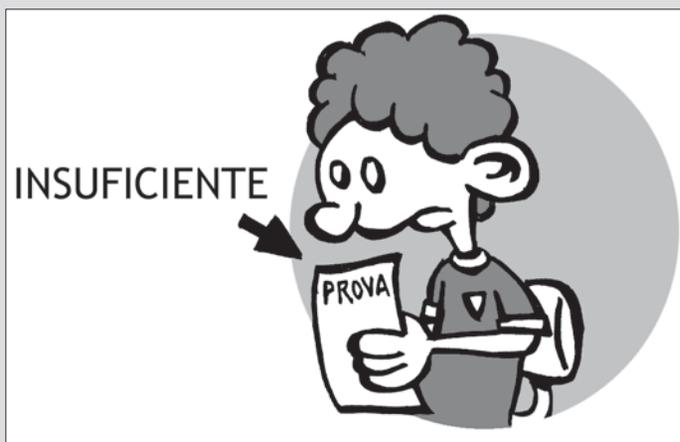
O autor propõe que os erros sejam analisados, para que se tornem “inteligíveis”. Há uma grande diferença entre erros cometidos por um aluno apenas e aqueles cometidos por um grupo de alunos. Da mesma forma, pode haver uma incidência de erros em um conteúdo apenas, ou em vários conteúdos de uma ou mais áreas curriculares.

Há erros relacionados à compreensão de conteúdos e outros ocorridos apenas no processo de aplicação, ao realizar um exercício, por exemplo. Temos, ainda, os chamados “erros lógicos ou construtivos”, que indicam que o aluno está próximo do acerto, encaminhando lógica e corretamente o raciocínio.

Dependendo da situação, pode ser necessário que o professor verifique e dê suplência (ou recuperação) à aprendizagem do aluno, ou o próprio procedimento docente, à metodologia empregada etc. ...

Observe as duas situações abaixo e indique algumas sugestões para a atuação do professor.

Situação ocorrida	Sugestões para o professor
Maurício, professor de Matemática, aplicou um teste em sua turma e verificou o seguinte resultado: dos quarenta alunos, vinte e oito obtiveram conceitos Muito bom e Bom; três alcançaram o Regular e nove tiveram Insuficiente como resultado, principalmente nas questões número 4 e 5, que se referiam a um mesmo conteúdo.	
Alessandra, professora de Biologia, aplicou a prova bimestral da disciplina. Trabalhando com uma escala de pontuação de 1 a 10, a professora verificou o seguinte resultado: <ul style="list-style-type: none"> • 18 alunos – 0 a 2 pontos • 14 alunos – 2,1 a 4 pontos • 03 alunos – 4,1 a 6 pontos • 06 alunos – 6,1 a 8 pontos • 02 alunos – 8,1 a 10 pontos 	



COMENTÁRIO

Embora as sugestões para o professor devam ser redigidas de forma pessoal, no primeiro caso elas devem indicar atenção especial e atividades que possam suprir a aprendizagem dos doze alunos que tiveram conceitos Regular e Insuficiente, em especial quanto ao conteúdo das questões nºs 4 e 5, no teste realizado.

No segundo caso, da prova de Biologia, o resultado indica a necessidade de revisão dos procedimentos didáticos utilizados pelo professor, já que a grande maioria dos alunos da turma errou por dificuldade de compreensão do conteúdo da prova. Também é interessante verificar se a prova foi bem elaborada, pois condições ligadas ao instrumento de avaliação também podem provocar o baixo rendimento dos alunos.

3. Em entrevista à revista *Nova Escola*, disponível no site da revista: <http://novaescola.abril.com.br>, Mere Abramowicz – pedagoga que trabalhou com Paulo Freire e atualmente responsável pela Linha de Pesquisa, Avaliação e Currículo da PUC/SP – abordou questões importantes em relação à forma de lidar com o erro e com a afetividade, quando o resultado obtido na avaliação do desempenho escolar não é satisfatório.

NE - O que fazer quando se constata que os resultados não foram os esperados?

Mere - É preciso analisar o processo desenvolvido em termos de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Além disso, todo professor deve ficar atento aos aspectos afetivos e culturais do estudante, não só aos cognitivos.

NE - Que importância deve ser dada à afetividade?

Mere - O processo de avaliação vem imbricado com uma gama de emoções e aspirações. Durante muito tempo, analisou-se a avaliação

desvinculada desse fator de afetividade e o que ocorria era uma análise imperfeita, porque há uma dialética entre o afetivo e o cognitivo.

NE - Como o docente pode levar em conta a afetividade?

Mere - Os indicadores de afetividade permeiam a relação com a criança e seu desempenho. Eles estão claros no entusiasmo e na paixão ao apresentar o resultado de uma pesquisa, ao descobrir a solução de um problema, ao vibrar com um trabalho realizado. Para que eles sejam levados em conta, a observação é fator essencial.

Da mesma forma poderíamos analisar a questão do erro construtivo, em nossas escolas. Sensibilizados pela proposição teórica, os professores e educadores, por um lado, muitas vezes, têm reduzido a questão à adoção de uma mera atitude de benevolência – ou até mesmo de conivência – para com o erro, entendendo que com ele não se devam mais ocupar. Muito preocupante, temerosa essa atitude, na medida em que assim procedendo acabam permitindo que seus alunos, por exemplo, cheguem a uma 6ª série do Ensino Fundamental, com sérios comprometimentos na escrita, imputando a responsabilidade de tal situação à proposição teórica que passam a considerar inadequada. Por outro – e o que é ainda mais grave –, não percebem que na medida em que apenas alguns alunos (e, via de regra, sempre os mesmos) erram, a escola não se está valendo da riqueza da proposição teórica sobre o erro construtivo.



Por esses caminhos, indubitavelmente, crescem as falsas oposições, distanciamentos, lacunas e a defasagem entre teoria e prática.

Não há oposição entre teoria e prática. O que nos conduz a essa falsa representação é a escolha inadequada de um discurso que não condiz com a prática desenvolvida. Se a escola desenvolvesse uma prática efetivamente construtivista não haveriam seus alunos de chegar à 6ª série sem terem construído noções adequadas de escrita. Se se trabalhasse na prática a concepção do erro construtivo, todos os alunos com ele poderiam se beneficiar.

A avaliação não deve ser utilizada só para a classificação e sua conseqüente divisão social, deve verificar se o aluno está apresentando bem seus conhecimentos, e também ser utilizada de uma maneira diagnóstica que possibilite ao professor solucionar e/ou suprir as necessidades dos alunos e possibilitar o crescimento. A avaliação é um desafio para possibilitar aos alunos um enriquecimento do seu saber. O erro é construtivo, é sinal de que o aluno ainda pode crescer naquele ponto se for estimulado.

COMENTÁRIO

Embora as sugestões para o professor devam ser redigidas de forma pessoal, apontamos algumas que podem ser apresentadas:

- *Observe bem, na turma, o que cada aluno não aprendeu, em vez de tentar fazer com que todos estudem tudo novamente.*
- *Determine claramente os conteúdos, competências e habilidades que pretende desenvolver.*
- *Faça um bom planejamento, adequando as atividades ao tempo disponível e às características de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos.*
- *Realize atividades diferentes das que foram desenvolvidas em sala de aula, para que a recuperação não se torne uma simples repetição do que foi feito anteriormente.*
- *Realize avaliações durante a recuperação, pois elas permitirão o replanejamento e a verificação dos progressos de cada aluno, de maneira formativa.*
- *Realize você mesmo a recuperação da sua turma, pois você já conhece os alunos e as dificuldades particulares de cada um.*
- *Converse com cada aluno, comunicando que ele vai participar da recuperação e os motivos.*
- *Faça uma avaliação final do programa de recuperação. Não se esqueça de que os alunos também devem ser ouvidos.*

Bem, chegamos ao final desta aula de aplicação prática dos seus conhecimentos.

Esperamos que você tenha gostado e que ela tenha tornado a sua aprendizagem mais efetiva e agradável.

Até a próxima aula.

Modalidades avaliativas – a avaliação interna e externa à escola

AULA

19

Meta da aula

Promover o conhecimento dos processos de avaliação interna e externa à escola e das principais iniciativas desta, por parte do poder público.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conceituar avaliação institucional.
- Destacar a importância da avaliação institucional no âmbito interno da escola.
- Discutir criticamente as principais iniciativas do poder público, no que se refere à avaliação externa da escola.

INTRODUÇÃO

Falamos bastante, nas aulas anteriores, sobre o conceito de avaliação, os paradigmas avaliativos e as concepções por eles geradas.

Reconhecemos a importância da avaliação para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e das próprias instituições educacionais.

Sabemos, também, que todo o processo de avaliação tem por base uma “matriz epistemológica”, e que o exame dos princípios teórico-metodológicos que a constituem é fundamental, pois deles dependem não apenas os procedimentos avaliativos, mas as decisões e formas de intervenção decorrentes.

Como disse Philippe Meirieu, prefaciando conhecido livro sobre avaliação

Quem quer que seja que avalie revela o seu projeto, ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua intuição. Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um ator social e que antigamente se chamava um homem livre (MEIRIEU, 1994, p. 13).

A avaliação sofre, portanto, influências da conjuntura histórica, política, cultural, socioeconômica, em que está inserida, evoluindo e transformando-se, em consonância com a sociedade e as tendências pedagógicas que se sucedem.

Penna Firme (1994) descreve quatro gerações de práticas avaliativas:

- a) 1ª geração (anos 20 a 30) – avaliação identificada apenas com a mensuração, preocupações com aspectos técnicos e com a construção de instrumentos.
- b) 2ª geração (anos 30 a 40) – tentativa de ampliar o enfoque da avaliação, através de uma concepção descritiva, mas ainda fortemente tecnicista.
- c) 3ª geração – ainda ampliando o conceito de avaliação, centra-se no processo de julgamento. Evolui progressivamente para atingir, no final da década de 70, uma crítica ao modelo técnico e reprodutivista, constatando a insuficiência de apenas medir comportamentos. Aumenta a ênfase na avaliação qualitativa.
- d) 4ª geração (anos 90) – as avaliações qualitativas tornam-se mais progressistas, surgindo conceitos novos como os de avaliação emancipatória, iluminativa, sociológica, mediadora, entre outros.

Bielschowski (1996) distingue quatro fases na evolução do conceito de avaliação. A primeira, associada à mensuração, fazia com que fosse confundida com medida. A segunda, focada na perspectiva do alcance dos objetivos, desenvolveu o conceito de *avaliação educacional*. Deixa clara a diferença entre avaliação e medida. Tratava-se, no entanto, de uma avaliação descritiva. A terceira, incorpora o *julgamento de valor* como elemento essencial. A quarta fase tenta integrar as

dimensões técnicas, descritivas e valorativas das anteriores, envolvendo “*aspectos humanos, políticos, socioculturais e contextuais*”, sendo a negociação elemento crucial de integração”. Para o autor, a avaliação exige “uma postura crítica permanente da própria avaliação”, de meta-avaliação, definida como “uma visão crítica do processo avaliativo”.

Para ele, nas “verdadeiras avaliações”, “o juízo de valor tem lugar primordial, e questões essenciais, referentes a mérito e relevância, são objetos de atenção”. Bielschowski (1996) distingue, ainda, “pseudo-avaliações” e “quase-avaliações”.

SITUANDO CONCEITOS – O QUE É AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

Atualmente podemos identificar estudos que contemplam a avaliação da aprendizagem (educacional) e os que se voltam para a avaliação institucional (de sistemas educacionais e das instituições educativas em si).



Alguns autores afirmam que a avaliação pode ser considerada, segundo a natureza do que se pretende avaliar, sendo categorizada em: Avaliação do Produto, Avaliação do Processo e Avaliação Institucional.

A Avaliação do Produto tem como finalidade identificar se os resultados foram alcançados, ou seja, se o valor agregado do processo ensino – aprendizagem foi satisfatório e se os objetivos traçados foram atingidos.

A Avaliação do Processo funciona como um instrumento de controle de qualidade, visando a intervenções corretivas ao longo da realização, no sentido de assegurar resultados favoráveis.

Belloni (1998a) destaca duas modalidades de avaliação: a primeira refere-se à aprendizagem ou ao desempenho escolar e à avaliação de currículos; e a segunda se destina à avaliação de instituições ou de políticas educacionais.

A avaliação educacional é centrada na aprendizagem, no desempenho escolar – aquisição de novos conhecimentos ou habilidades – nos programas de ensino ou nos currículos.

A avaliação institucional tem como objeto as instituições, os sistemas e projetos ou políticas públicas. Refere-se à análise do desempenho global da instituição, dos processos de funcionamento e seus resultados. A autora constata, criticamente, “certa fluidez conceitual e metodológica”, além de pequena dose de “clareza sobre sua relevância ou utilidade, assim como freqüente escassez de critérios”.

De acordo com Sobrinho e Balzan (1995) a avaliação institucional

(...) é muito mais formativa que somativa. Mais do que um enquadramento dos produtos da instituição, o que sobretudo se procura compreender e avaliar são os processos que produzem a instituição, não simplesmente pela visão distanciada de procedimentos analíticos, mas principalmente pela intervenção crítica e intersubjetiva da comunidade acadêmica e científica para a transformação qualitativa desses processo e de seus agentes históricos (p. 13).

Esta modalidade de avaliação deve estar articulada com todo o processo de gestão e de construção do projeto político-pedagógico, de modo a fornecer subsídios para a tomada de decisões e a correção de desvios e problemas na instituição.

De acordo com essa perspectiva, a avaliação institucional é um processo permanente de elaboração de conhecimento e de intervenção prática, que permite alimentar com informações todas as demais atividades da instituição.

De natureza ampla e complexa, tem relação com o curso propriamente dito e com a instituição que o oferece. Seus objetivos fundamentais são aprimorar, comparar e fornecer elementos que possam servir de subsídios para a manutenção ou correção de ações que conduzam à qualidade da produção e transmissão do conhecimento.

O PODER PÚBLICO E AVALIAÇÃO EXTERNA À ESCOLA

A expressão “avaliação institucional” ganhou importância no cenário educacional brasileiro. O próprio poder público vem desenvolvendo procedimentos avaliativos – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (“Provão”), atualmente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), são exemplos de tais iniciativas.

O quadro abaixo sintetiza estas principais iniciativas de avaliação externa à instituição educativa, promovidas pelo Governo Federal.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO	ANO DE INÍCIO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	1990	Coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o Ensino Fundamental e Médio. Aplicação de provas, com base nas Matrizes de Referência do SAEB (conteúdos, competências e habilidades cognitivas), aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Elabora uma caracterização, através de questionários, dos alunos, professores, diretores e das escolas.
Exame Nacional de Cursos (“Provão”)	1996	Exames nacionais obrigatórios, realizados a cada ano, pelos alunos concluintes dos cursos universitários de Graduação. As provas, elaboradas por Comissões de Especialistas, são formadas de questões objetivas e discursivas e têm como base conteúdos mínimos de cada curso, competências e habilidades, previamente divulgados. São complementados pelas visitas, às instituições de ensino superior, de Comissões que as avaliam, em relação a indicadores de qualidade.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	1998	De participação voluntária, busca criar referência nacional para os egressos do Ensino Médio. Avalia 5 competências e 21 habilidades, desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, fornecendo um Boletim de Resultados.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO	ANO DE INÍCIO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(SINAES)	2004	Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em substituição ao Exame Nacional de Cursos, é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avaliará todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Tem uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) , Condições de Ensino e instrumentos de informação (censo e cadastro). As informações obtidas serão utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior, “para a orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições”.(Texto completo disponível em http://www.inep.gov.br)

Estas formas de avaliação, criadas por procedimentos governamentais como as do quadro acima, tornam-se polêmicas e sofrem muitas críticas. Não se pode esquecer, no entanto, que elas podem constituir-se em poderoso instrumento para aprimorar a qualidade da Educação, se obedecerem a alguns princípios, dos quais falaremos agora.

Alguns princípios da avaliação institucional

Podemos utilizar, para a avaliação das instituições escolares, os mesmos princípios do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Embora discutidos para a avaliação das Universidades, são plenamente aplicáveis às instituições de ensino de todos os níveis e modalidades:

O PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

Foi criado pelo Governo Federal em 1993, coordenado por uma COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, e posteriormente descontinuado.

Entendia a avaliação institucional como:

- a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
- c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Compreendia duas etapas de avaliação das Universidades:

1ª) avaliação interna – concebida como retrospectiva crítica, socialmente contextualizada do trabalho realizado pela instituição, com participação de professores, alunos e funcionários, cotejando o diagnóstico técnico com os resultados da auto-avaliação, gerando um projeto de desenvolvimento acadêmico com o qual a comunidade universitária se sinta identificada e comprometida.

2ª) avaliação externa – concebida como oportunidade crítica em que pares acadêmico – científicos, sociedades científicas, conselhos profissionais, autoridades patronais, entidades de trabalhadores, egressos e outras organizações não-governamentais, participam do exame da prática universitária, com vistas à formulação e acompanhamento de políticas acadêmicas, administrativas e financeiras.

- *Participação da Comunidade Acadêmica* – É preciso que ela esteja envolvida nos procedimentos de análise dos resultados obtidos e na tomada de decisões, e não apenas na coleta de dados ou como fonte dos mesmos. É inevitável construir uma “cultura institucional avaliativa”, um hábito cotidiano, coletivo e democrático de avaliar, para desmistificar qualquer tonalidade ameaçadora que a avaliação possa ter, dentro de nós.

- *Globalidade* – Expressa a noção do que é necessário ser avaliado, a partir dos elementos que compõem a Instituição, fazendo com que ela seja plenamente abrangida pela avaliação.

- *Comparabilidade* – Expressa a busca de uma linguagem técnico - científica de comum entendimento de todos os segmentos institucionais e possibilita a comparação entre o nível de desempenho dos diferentes campos de intervenção interna e externa da Instituição.

- *Diagnóstico* – Levanta os principais indicadores quantitativos e qualitativos a serem utilizados na avaliação, consultando todos os envolvidos da comunidade acadêmica.

- *Respeito à Identidade Institucional* – Expressa a consideração das características próprias da instituição de ensino, possibilitando-lhe a reflexão crítica sobre o que é e o que pretende ser (missão institucional).

- *Inexistência de Premiação ou Punição* – O programa de avaliação não está vinculado a mecanismos de punição e/ou premiação,

devendo servir, acima de tudo, como instrumento de apoio aos órgãos e às pessoas avaliadas.

- *Adesão Voluntária* – Ainda que o programa de avaliação preconize a participação voluntária das pessoas, torna-se indispensável o incentivo à adesão de órgãos e de pessoas tanto em nível individual como coletivamente.

- *Legitimidade* – Expressa a metodologia de implementação de indicadores capazes de fornecer informações fidedignas aos órgãos e às pessoas envolvidas.

- *Continuidade* – Expressa a possibilidade de comparar os dados de uma etapa de implementação do programa com os de outra, contribuindo simultaneamente com a identificação do nível de confiabilidade dos instrumentos utilizados e permitindo que a avaliação institucional não se encerre.

A AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA DA ESCOLA

Para que uma avaliação institucional seja completa, é necessário que ela conjugue os dois momentos: a *avaliação interna* e a *avaliação externa*.

A fase de avaliação interna corresponde às atividades relacionadas ao diagnóstico da realidade institucional, à análise dos problemas identificados nesse diagnóstico e à tomada de decisão, baseada na análise, direcionada à melhoria de qualidade.

Para melhor sistematizar os diversos pontos que compõem esta fase, podemos destacar alguns estágios que a compõem:

- a) *Diagnóstico* – Antes de mais nada, é necessário determinar, com bastante clareza, o objeto de estudo e os possíveis problemas que se deseja detectar. Deve ser o mais objetivo possível, centrado exclusivamente nos aspectos fundamentais à compreensão da realidade que se deseja conhecer.

- b) *Análise* – Deve ser procedida com o envolvimento de representações – quando não da totalidade – dos segmentos envolvidos, através de reuniões de grupos focais. Desta forma, assegura-se que os resultados recebam a crítica adequada quanto às relações de causa e efeito e quanto à fidedignidade, contribuindo para a identificação dos pontos críticos e para a indicação das medidas de correção dos desvios percebidos ou de melhoria do processo ensino-aprendizagem.

c) *Tomada de Decisão* – Através de reuniões com os membros dos setores envolvidos, busca-se a solução para os problemas apontados. É importante, nesta etapa, garantir a objetividade das discussões. As decisões devem ser expostas da maneira mais clara possível, com definição de prazos, responsabilidades e recursos a serem mobilizados.

d) *Divulgação* – Permite o pleno conhecimento dos resultados do diagnóstico e das decisões tomadas, por parte de toda a comunidade institucional. Só através da divulgação desses aspectos é possível promover o engajamento de todos, para a mudança desejada. É, ainda, fator crucial para a permanência da sensibilização de todos, quanto à avaliação institucional.

e) *Meta-avaliação* – Como todo o processo avaliativo, esta fase da avaliação institucional deve considerar uma etapa de autocrítica, em que os seus aspectos metodológicos e instrumentais são submetidos a um criterioso julgamento, para determinar se a sua eficiência, eficácia e efetividade permitem a continuidade da sua utilização, ou se devem ser repensados (no todo ou em parte).

A fase de *avaliação externa* corresponde à submissão dos trabalhos executados na *avaliação interna*, dos resultados alcançados e das mudanças por eles induzidas, ao crivo de examinadores externos que, por não estarem envolvidos com aquela realidade, podem realizar uma crítica isenta e construtiva.

Tem, assim, o objetivo de evitar que a avaliação institucional, como um todo, resulte num retrato corporativo de como a instituição pretende ser, não do que ela é, e do que dela espera a sociedade.

O olhar externo sobre a Instituição é de extrema importância para a efetivação da dimensão qualitativa da avaliação institucional. Representantes externos, profissionais capacitados, especialistas em avaliação e representantes de órgãos educacionais podem formar Comissões de Avaliação, que tentam estabelecer o diálogo entre a auto-avaliação da instituição e o Projeto Pedagógico da mesma, buscando a sua concretização e factibilidade diante das exigências sociais.

É a avaliação externa que causa, normalmente, maior resistência na instituição, muitas vezes de origem corporativa, e que se traduz em críticas a uma avaliação "autoritária e invasiva".

O QUE AVALIAR NA ESCOLA – ALGUNS INDICADORES

Embora os critérios a serem utilizados na avaliação tenham que ser definidos pela comunidade da escola, podemos sugerir alguns aspectos importantes da instituição, que não podem ser esquecidos na avaliação.

Eles foram selecionados e adaptados a partir dos sugeridos pela Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (DAES) do INEP/MEC.

ÁREA	ALGUNS INDICADORES
<p>I. Organização didático – pedagógica da escola</p> 	<ul style="list-style-type: none">▶ Estrutura acadêmico – administrativa▶ Projeto político-pedagógico da escola (currículo desenvolvido, sistema de avaliação etc.)▶ Atividades acadêmicas desenvolvidas pela escola
<p>II. Corpo docente</p> 	<ul style="list-style-type: none">▶ Formação acadêmica e profissional▶ Condições de trabalho (regime de trabalho, plano de carreira, incentivos profissionais, relação docente / alunos e turmas)▶ Atuação e desempenho acadêmico e profissional
<p>III. Instalações</p> 	<ul style="list-style-type: none">▶ Instalações gerais da escola▶ Biblioteca▶ Laboratórios e salas ambiente

CONCLUSÃO

Concluimos a aula de hoje, afirmando novamente a importância da avaliação institucional para a qualidade do ensino. Consideramos que a avaliação institucional vem sendo vítima de algumas leituras equivocadas, que passamos a apontar.

Ela vai além da simples medida, necessitando de indicadores quantitativos, mas também de outros, qualitativos, que lhe confirmam amplitude e fidedignidade.

Não se constitui em instrumento de controle – nem externo, nem de grupos internos, que se pretendem constituir hegemônicos – sobre a instituição avaliada. Não exclui a existência de avaliadores externos, mas inclui necessariamente a atuação dos membros da instituição.

Não deve ser apenas uma “verificação de erros”, mas um procedimento de detecção de pontos positivos e negativos, permitindo delinear ações, individuais e coletivas, de aprimoramento institucional.

Faz parte da cultura avaliativa da instituição o hábito de constituir seminários, comitês ou equipes de avaliação – independentemente do nome que recebam. Esse processo, sempre coletivo, consiste em discutir critérios e selecionar estratégias para realizar a avaliação; em analisar criticamente os dados, transformando-os em resultados, e fazer com que eles retornem ao coletivo da instituição. Finalmente, consiste em um procedimento cotidiano de extrair desses resultados ações, categorizando-as em internas ou externas à instituição, delimitando competências e responsabilidades. Esse último momento demarca o reinício do processo de avaliação institucional, apontando para um novo diagnóstico e espiralizando esse processo interminável.

Além dos relatórios técnicos, complexos e sofisticados, documentos mais simples devem ser apresentados à discussão de todos os segmentos da instituição educativa, assim como resultados nacionais e regionais, para que ela possa situar-se em relação ao contexto de que faz parte.

RESUMO

A avaliação institucional é importante para as instituições educativas, podendo ser interna ou externa às mesmas.

Algumas importantes iniciativas de avaliação institucional externa foram promovidas pelo Governo Federal nos últimos anos (PAIUB, SAEB, ENEM, SINAES).

Alguns indicadores são bastante significativos para realização da avaliação interna da escola.

ATIVIDADE

Além da reflexão sobre o nível de atingimento dos objetivos propostos para a aula de hoje, apresentamos um exercício que deve ser realizado por vocês.

Este texto é um trecho do discurso de posse do professor Dilvo Ristoff, como diretor de Avaliação e Estatísticas da Educação Superior do INEP / MEC, no dia 12 de junho de 2003.

Leia com cuidado, reflita e redija um pequeno texto que inclua, pelo menos, dois conceitos importantes que você aprendeu nesta aula.

Recentemente li uma avaliação da universidade em que o autor dizia: não vou tratar de eficácia, porque as universidades carecem de cultura de planejamento; não vou tratar de efetividade, porque a extensão universitária é algo difuso e difícil de mensurar; vou me dedicar exclusivamente à mensuração da eficiência.

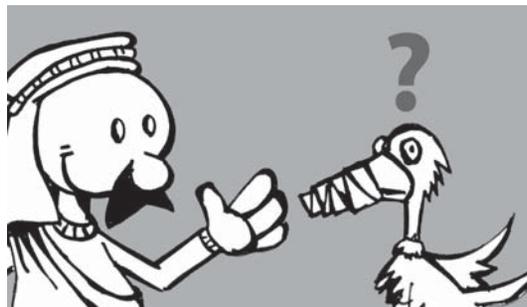
De pronto, lembrei-me da história do mulá Nasrudim, o grande educador persa, que não se importava em passar-se por bobo para esclarecer qualquer questão que lhe parecesse intrigante. A estória é a seguinte:

Nasrudim, certo dia, se deparou com um falcão no parapeito de sua janela. Como nunca havia visto um falcão em toda a sua vida, exclamou:

“Pobre pássaro, como te deixaram chegar a este estado?”

Em seguida, pegou a tesoura, cortou o seu bico, podou as suas esporas e aparou as sua penas. Feito isto, exclamou satisfeito:

“Agora sim! Agora você está com mais cara de pássaro”.



Percebo que, com a avaliação da educação superior brasileira, muitas vezes o mesmo está acontecendo. Tratamos universidades como escolas de terceiro grau, e tratamos escolas de terceiro grau como universidades, numa lógica tão descaracterizante e mutiladora quanto a de Nasrudim, como se o falcão fosse o colibri, ou como se um quisesse ou devesse ser o que não é, não quer ser ou não pode ser. E as universidades não querem ser empresas, onde o que mais interessa é o lucro, ou a eficiência, onde medimos a relação direta entre recursos e resultados; e não querem ser escolas de terceiro grau, úteis, com certeza, e com importante contribuição para a democratização do conhecimento e para o atendimento às demandas imediatas do mercado. As universidades querem mais: querem a disseminação do conhecimento e o avanço das artes e ciências desatreladas do imediatismo e do utilitarismo do mercado.

E estas diferenças, em vez de serem camufladas ou jogadas para debaixo do tapete, precisam ser, por nós, trabalhadas com toda a honestidade e com toda a clareza.

Creio que esteja aí um dos grandes desafios da avaliação da educação superior brasileira: o reconhecimento da diversidade institucional; o respeito à identidade institucional; o fortalecimento institucional e a construção de uma cultura avaliativa de natureza formativa, pedagógica, participativa e que promova o “empoderamento” e a emancipação das instituições, firmando ao mesmo tempo, em todas as instituições, sejam públicas ou privadas, a consciência de função pública e de seu compromisso público inarredável com a sociedade brasileira.

A avaliação em uma perspectiva histórico-crítica

AULA 20

Meta da aula

Apresentar ao aluno o paradigma histórico - crítico em Educação e as suas conseqüências em relação à avaliação.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Comparar os paradigmas objetivista e subjetivista em Educação.
- Identificar algumas características do paradigma histórico-crítico em Educação.
- Analisar as principais conseqüências deste paradigma, na avaliação.

INTRODUÇÃO

RECORDANDO AS PRIMEIRAS AULAS

No início do Curso, mais especificamente nas aulas 2 e 3, estudamos dois paradigmas que influenciaram fortemente as práticas docentes nas escolas.



Quem nunca fez provas objetivas – na maior parte das vezes de múltipla escolha – ou, em algum momento da vida acadêmica foi chamado a realizar um auto-avaliação da aprendizagem e do rendimento em geral?

Pois é, a primeira situação é exemplificadora do PARADIGMA OBJETIVISTA em avaliação, enquanto a segunda denota a influência do PARADIGMA SUBJETIVISTA.

Além de sugerir que vocês releiam o material destas duas aulas, apresentamos um quadro resumo comparativo das duas.

PARADIGMA OBJETIVISTA	PARADIGMA SUBJETIVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Influenciado pela Psicologia Experimental. • Homem visto como “fato” observável, através dos seus comportamentos. • Meio ambiente condiciona e modela o ser humano. • Matriz teórica positivista. • Fato social isolado do sujeito que o estuda. • Separação entre sujeito e objeto. • Implicações educacionais: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Provas objetivas - de múltipla escolha, por exemplo. ▶ Objetivos operacionais/instrucionais. ▶ Predomínio da medida na educação. ▶ Proliferação de treinamentos, substituindo procedimentos educativos de caráter mais amplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento. • Homem visto como ser autônomo, criado para liberdade. • Colocação do aprendente no centro do processo educacional, com ampla liberdade para escolher as suas metas, em um clima de aceitação e comunicação. • Desvalorização das metodologias de ensino. • Pesquisas centradas no indivíduo. • Implicações educacionais: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Provas discursivas, de questões abertas. ▶ Valorização da auto-avaliação. ▶ Utilização da pedagogia “não-diretiva”

O representante mais significativo do Paradigma Objetivista em Psicologia e em Educação é **SKINNER** criador do chamado Neo-behaviorismo. No Paradigma Subjetivista destacamos **CARL ROGERS**, representante do Humanismo.



CARL ROGERS

Carl R. Rogers nasceu em 1902, em Chicago, em uma família fortemente religiosa. Aos 12 anos foi viver em uma fazenda e cursou História na Universidade de Wisconsin. Foi para o Teachers College, na Universidade de Columbia, passando a trabalhar com Psicologia Clínica e Educacional. Foi um dos criadores do movimento Humanista na Psicologia. Publicou livros muito conhecidos, como *On Becoming a Person* (1961) e *Freedom to Learn for the 80's* (1983).

Morreu em 1987, na Califórnia.

Foi o criador do termo “não-diretividade”. Sua teoria é extremamente otimista em relação aos seres humanos. Rogers acreditava que o homem possui, em seu self (núcleo da personalidade, responsável pelo autoconceito), uma tendência de auto-atualização de características positivas. Assim, a Educação deve ser caracterizada por uma aceitação positiva incondicional do aluno e de tudo que ele produz e realiza, sem avaliações realizadas pelo professor. Este deve, segundo o autor, ser chamado de “facilitador da aprendizagem”, pois não ministra aulas formais.



SKINNER

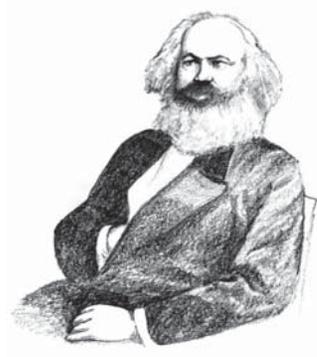
Burrhus Frederic Skinner nasceu em 1904, na Pensilvânia. Cursou a Faculdade de Letras (Inglês), tentou a carreira de escritor – sem sucesso – e cursou Psicologia em Harvard. Desenvolveu pesquisas e ministrou aulas nas Universidades de Harvard, de Minnesota e de Indiana. Atribuiu-se a Skinner, pelos seus estudos sobre o comportamento animal e humano, desenvolvidos em laboratório, o mérito de ter dado à Psicologia um status científico e criado a Psicologia Experimental. Publicou vários livros, como *The Behavior of Organism* (1938), *Walden Two* (1948) e *Reflections on Behaviorism and Society* (1978). Morreu em 1990, em Massachusetts.

O PARADIGMA HISTÓRICO-CRÍTICO: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Os dois paradigmas citados anteriormente não são suficientes para explicar o homem em toda a sua complexidade, o desenvolvimento e a aprendizagem e, conseqüentemente, também a avaliação da mesma.

O paradigma histórico-crítico surgiu, na Psicologia da Educação, e tem como principais características, segundo Ferreira (1986):

- a) A consideração de que o indivíduo é um ser histórico, síntese de múltiplas determinações, e de que a unidade de estudo fundamental para as Ciências Humanas é a unidade indivíduo-sociedade.
- b) A relação entre o homem, com as suas potencialidades, e a sociedade, considerada como o ambiente físico e social, é de interação recíproca.
- c) A metodologia de estudo, influenciada pelo Materialismo Histórico, deve ser objetiva e histórica, tentando superar a concepção burguesa de Ciência.



Marx

- d) A ênfase em que, na “base” das Ciências Humanas, como a Pedagogia e a Psicologia, há representações sujeito - objeto, essência – existência, que ao mesmo tempo revelam e ocultam a visão real do homem em cada sociedade e momento histórico.
- e) A concepção da aprendizagem como forma de apropriação das propriedades objetivas e subjetivas existentes nos bens materiais e não - materiais de uma cultura. É, portanto, um processo de apropriação, através do trabalho manual e intelectual, do que está contido nos “produtos sociais” acumulados.
- f) A Educação é mediação entre os processo internos e externos que produzem o homem e sociedade. Ao mesmo tempo que produz as relações sociais, num processo de adaptação do sujeito ao meio social, pode concorrer para a sua transformação, formando “indivíduos agentes e engajados na prática social transformadora”.

Sobre o Paradigma Histórico-Crítico aplicado à Psicologia, diz a autora:

A psicologia que assuma como sua pretensão a elaboração do saber do ponto de vista da classe dominada, deverá superar as dicotomizações subjetivistas e objetivistas elaboradas pelas concepções idealistas materialistas e mecanicistas que constituem os seus pressupostos epistemológicos ainda vigentes. Para uma possível redefinição da psicologia que supere as concepções predominantes, deverá ser considerada como fundamental a sua unidade de análise indivíduo – sociedade, a partir das configurações históricas que são provenientes da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que, por sua vez, configuram tanto a sociedade quanto o indivíduo (Guimarães, 1986, p. 82).

Vamos então acrescentar uma terceira coluna ao quadro comparativo que apresentamos no início da aula?

Ele fica assim, em relação ao terceiro paradigma, que estamos estudando:

PARADIGMA HISTÓRICO - CRÍTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Redefinição da avaliação / dimensão histórica e social. • Entendimento do indivíduo no contexto social. • Avaliação qualitativa e quantitativa. • Implicações educacionais: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Utilização de diferentes instrumentos de avaliação, objetivos e subjetivos; ▶ Extinção do poder punitivo da avaliação; ▶ Utilização dos princípios construtivistas.

PARADIGMA HISTÓRICO-CRÍTICO E AVALIAÇÃO

Vocês já devem ter percebido que, como todo paradigma, este afeta diretamente os conceitos de homem e de mundo, assim como a própria concepção de Educação.

Costumamos relacionar a este paradigma os teóricos da aprendizagem que a abordam sob uma ótica sóciointeracionista, com destaque para Vygotsky e Piaget.

Vamos ver, então, como podemos falar da avaliação da aprendizagem, respeitando os princípios teóricos de ambos.

O Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky



Vygotsky

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem humana, o processo de conhecimento é tido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Isto implica uma relação sujeito – sujeito – objeto, o que significa que

a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, num espaço que chamamos de intersubjetividade.

Neste cenário destacam-se os conceitos de *mediação* e *internalização*, como processos que propiciam a interpretação do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo, para ações internalizadas.

Vygotsky apresenta duas idéias principais sobre construção do conhecimento formal na escola. A primeira ele chama de pré – história da aprendizagem; a segunda, de área de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal.

Assim, toda aprendizagem do indivíduo na escola tem uma pré-história, pois começa muito antes da aprendizagem escolar. Isso significa que o indivíduo já desenvolveu alguma aprendizagem no cotidiano, sendo necessária uma articulação interna entre conhecimento do cotidiano e o conhecimento formal, do chamado “saber sistematizado universal”.

Ao postular a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vygotsky afirmou que atividade independente do indivíduo não é o único indicativo possível de seu grau de desenvolvimento.

Isso nos leva ao conceito de área de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal, que foi formulado a partir da constatação de Vygotsky de que há dois níveis de desenvolvimento:

a) um nível de desenvolvimento efetivo, obtido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado;

b) um nível de desenvolvimento potencial, que é aquele que o indivíduo consegue realizar com o auxílio do outro. Esta noção implica que os processos que estão ocorrendo (amadurecendo e desenvolvendo-se) podem ser identificados, o que altera significativamente a concepção de ação pedagógica e de avaliação.

As implicações do interacionismo sócio-histórico de Vygotsky na educação são inúmeras, pois levam a repensar as relações existentes entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano, a formação e o desenvolvimento de conceitos, a importância da mediação do professor na transmissão da cultura e o papel dos conteúdos escolares no desenvolvimento do psiquismo humano.

Destacamos, ainda, a noção de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem e além de os primeiros poderem ser favorecidos pelas experiências de aprendizagem, nas quais o professor é o grande mediador.

Isto ocorre quando o professor realiza o seu trabalho contando com o desenvolvimento que ainda não se completou e que, por isso mesmo, necessita da sua mediação.

Dá-se, então, a plena expansão da zona de desenvolvimento proximal, permitindo que o indivíduo trabalhe além do nível de desenvolvimento real, mobilizando o que tem como potencial, mediante experiências pedagógicas que o ajudam a não só construir o conhecimento, mas a desenvolver-se cognitivamente.

A atuação do professor como mediador requer alguns cuidados como, por exemplo: conhecer o aluno não apenas cognitivamente, mas também psicossocialmente; definir de forma clara e precisa os objetivos de ensino e da avaliação da aprendizagem; intervir pedagogicamente com estratégias adequadas; saber perguntar e responder; atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos; e saber ouvir, identificando o repertório discursivo dos alunos.

Podemos apresentar alguns indicativos para a avaliação da aprendizagem que considere os princípios teóricos do Interacionismo Sócio-Histórico:



- Avaliar diagnosticamente, no início do trabalho, para conhecer um pouco da “pré-história” de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Atenção, no entanto, não estamos falando de uma simples prova ou teste de início de curso, que muitas vezes serve apenas para desanimar o professor, ou para assustar e desmotivar os alunos, com os seus resultados. Sugerimos uma avaliação consistente, que permita ao professor conhecer o que o aluno já aprendeu anteriormente.

- Avaliar as habilidades reais (já explicitadas) dos alunos, estimular a zona de desenvolvimento proximal, através de atividades cooperativas, verificando novamente se o desempenho foi aprimorado, com a explicitação de novas habilidades, antes potenciais.
- Conhecer o contexto sócio-histórico de vida dos alunos, para entender melhor as condições simbólicas que envolvem a internalização dos conhecimentos escolares.
- O professor deve avaliar, com certa constância, a sua ação mediadora na construção do conhecimento dos alunos. Isso envolve diversos indicadores, como as estratégias didáticas utilizadas, a comunicação estabelecida, a própria “estrutura das aulas ministradas”, entre outros.

O Interacionismo Construtivista de Piaget



Piaget

Influenciado pelos conhecimentos da Biologia, da Física e da Mecânica Quântica, Piaget criou uma nova ciência, chamada epistemologia Genética, que foi concebida como uma forma de explicar a realidade de produção do conhecimento científico.

Segundo a Epistemologia Genética, o homem, ao nascer, apesar de trazer uma bagagem hereditária, não consegue realizar qualquer operação de pensamento ou ato simbólico.

Sujeito e objeto não têm, portanto, existência prévia: eles se constituem mutuamente, na interação. O conhecimento não surge da experiência do sujeito sobre o objeto, nem de uma programação inata do sujeito, mas é resultado das relações recíprocas estabelecidas. Dessas interações surgem construções cognitivas constantes, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante.

O homem aprende quando a informação é processada pelos esquemas mentais e agregada aos mesmos. O conhecimento construído vai sendo incorporado aos esquemas mentais, que são colocados para funcionar diante de situações desafiadoras e problematizadoras.

Para Piaget existem duas formas de conhecimento:

- Conhecimento físico – obtido através da exploração dos objetos pelo sujeito.
- Conhecimento lógico – matemático – refere-se ao estabelecimento de novas relações com os objetos por parte do sujeito.

Segundo a Epistemologia Genética, a inteligência é um processo ativo de interação entre sujeito e objeto, a partir de ações que se iniciam no organismo biológico e chegam a operações reversíveis entre o sujeito e os objetos, é algo construído e em permanente processo de transformação.

O próprio Piaget (1975, p. 351) afirma:

(...) o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre um relacionamento entre o objeto e o sujeito (...) o objeto só existe para o conhecimento nas suas relações com o sujeito e, se o espírito avança sempre e cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza a experiência de um modo cada vez mais ativo, em vez de imitar de fora uma realidade toda feita: o objeto não é um ‘dado’, mas o resultado de uma construção.

O desenvolvimento da inteligência humana do ser humano se processa para que o sujeito consiga manter o equilíbrio com o meio ambiente. Quando este se rompe, o indivíduo atua sobre o que o afetou e busca o equilíbrio através da adaptação.

Os fatores que promovem o desenvolvimento, segundo Piaget, são a maturação biológica e a hereditariedade, a experiência física com objetos, a interação social e a equilibração.

A construção do conhecimento se dá, de acordo com o autor, por meio de ações, que podem ser manipulações físicas (agir) ou mentais (pensar) de objetos ou eventos. Experiências ativas são aquelas que provocam assimilação e acomodação, resultando em mudança cognitiva (mudança nas estruturas ou esquemas).

Numa abordagem construtivista, o conhecimento é experimentado por meio de uma atividade cognitiva de criação de sentido pelo aprendiz, sendo primordial o papel assumido por ele. A aprendizagem acontece pela interação que ele estabelece entre os diversos componentes do seu meio ambiente, que inclui as informações disponíveis (saberes científicos e saberes práticos).

Também são conhecidos os estudos de Piaget a respeito dos estágios do desenvolvimento cognitivo sobre o desenvolvimento da linguagem e da moralidade do ser humano.

Da mesma maneira que fizemos com relação a Vygotsky, vamos a alguns indicativos para a avaliação da aprendizagem, de acordo com o Interacionismo Construtivista de Piaget:



- Avaliar, diagnosticamente, o estágio das operações mentais em que o aprendiz se encontra.
- Desenvolver experiências de aprendizagem que propiciem a construção dos dois tipos de conhecimento (físico e lógico – matemático), avaliando formativamente – ao longo do processo.
- Prover a quem aprende um ambiente “desequilibrador”, cheio de desafios que, para serem superados, demandem a criação de novos esquemas mentais, ou a modificação dos que já existem.
- Alternar situações de aprendizagem que dependem de assimilações com outras, que sejam solucionadas através de acomodações, avaliando sempre.
- Analisar os erros cometidos pelo aprendiz, utilizando os resultados desta análise para orientar didaticamente o processo ensino – aprendizagem.
- Empregar avaliações que recorram às variadas linguagens de quem aprende.

RESUMO

Há um terceiro paradigma em avaliação: o histórico-crítico. Mais atual que os dois anteriores – objetivista e subjetivista – surgiu em contraposição aos mesmos, com princípios, visões de homem e de mundo e concepções de avaliação bastante diferentes.

Caracterizamos este paradigma e o associamos ao sociointeracionismo de Vygotsky e ao construtivismo interacionista de Piaget.

Em relação a esses teóricos, apresentamos algumas “dicas” de avaliação, que exemplificam o paradigma estudado.

AVALIAÇÃO FINAL

Apresentamos a seguir três afirmativas, de conhecidos teóricos que estudam a avaliação, que expressam características do Paradigma Histórico-Crítico.

Leia com atenção e depois redija um pequeno texto, que expresse a sua opinião sobre esta concepção de avaliação.

1º texto:

O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?

Cipriano Carlos Luckesi

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Fonte: <<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm>>.

2º texto:

A terceira perspectiva (...) engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação, porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 1999, p. 14).

3º texto:

Estão presentes (as funções sociais da avaliação) nos mecanismos de seleção em que, ostensivamente e sob a aparência de uma absoluta neutralidade, alguns são escolhidos e muitos são rejeitados por um processo de eliminação cuja relação com a hierarquia social é dissimulada por sua pretensa objetividade. (...) a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado (SOARES, op. cit., p. 51-53).

RESPOSTA COMENTADA

Este é um exercício de caráter bastante pessoal. Os textos dos três teóricos destacam aspectos importantes e característicos da avaliação na perspectiva histórico- crítica: a liberdade, a espontaneidade e a inclusão; a consideração da diversidade cultural e da heterogeneidade; a crítica à neutralidade e à objetividade.

Métodos e Técnicas de Avaliação

Referências

Aula 1

- BARBOSA, J.J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- WIKIPEDIA: the free encyclopedia. *Dante Alighieri*. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dante_Alighieri>. Acesso em: 29 abr. 2004.

Aula 2

- CANAU, V.M.F. et al. *Avaliação: revisão bibliográfica*. Rio de Janeiro: PUC, 1994.
- FRANCO, M.L.P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *In: SOUZA, C.P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GAMA, Z.J. *Avaliação na escola de 2º grau*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais. *In: ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método na ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KHUN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- LIMA, A.O. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- POPHAM, W.J. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- SANTOS FILHO, J.C.. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1.º e 2.º graus. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, n.13, 1990.
- SILVA, Z.C; SETTE, S.S. Avaliação integrada e assistida por computador: uma proposta. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 105, p. 37-42, mar./jun. 1993.
- VIANNA, H. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CANDAU, V.M.F. et al. *Avaliação: revisão bibliográfica*. Rio de Janeiro: PUC, 1994.

GATTI, B.A. A avaliação na jornada única em São Paulo. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 85-89, jan./jun., 1992.

LAJONQUIERE, L. Algunas colocaciones (epistemológicas) indispensables para una reflexión anti-positivista sobre los errores en los aprendizajes: notas freudo-piagetianas. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 12, n. 38, p. 63-80, abr. 1991.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 25-28. 1984.

RIO DE JANEIRO (Estado). Fundação Cesgranrio. *Projetos de Avaliação de Larga Escala*. Programa Nova Escola. Avaliação do Desempenho Escolar: análise dos resultados das questões da prova 6^a série do ensino fundamental e faz VI do supletivo. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 2000.

FRANCO, M.L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza P. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica. *Perguntas mais frequentes*. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/saeb.shtm#1>>. Acesso em : 29 jun. 2004.

CANDAU, V.M.F. et al. *Avaliação no Brasil: revisão bibliográfica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1994.

CARDINET, J. Évaluation interne, externe ou négociée? In: CONFERÊNCIA de 1987: Hommage à Jean Cardinet. Fribourg: Deval, 1990.

LINDEMAN, R.H. *Medidas educacionais: testes objetivos e outros instrumentos de medida para a avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Globo, 1972.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

MEDIANO, Z.D. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PERRENOUD, P. H. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIANNA, H.M. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1973.

Aula 6

LANDSHEERE, G. *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

EBEL, R.L. *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall, Inc, 1965.

PERRENAUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado). Fundação Cesgranrio. *Projetos de Avaliação de Larga Escala*. Programa Nova Escola. Avaliação do Desempenho Escolar: análise dos resultados das questões da prova 6ª série do ensino fundamental e faz VI do supletivo. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 2000.

VIANNA, H.M. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1973.

Aula 7

ESTEBAN, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BARROS, R.S.M. *Fundamentos da Educação*. In: MENEZES, J.G.C. (Org.). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 1999.

BLOOM, B.S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. v.1.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas . ENEM. *Documento básico*. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>>. Acesso em : 10 mar. 2004.

BRASIL. MEC. Lei 5. 692. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional de 1º e 2º graus. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília,DF, 11 ago. 1971.

CATANNI, A. *Teoria do capital humano*. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=223&cod_chave=3&letra=c> Acesso em: 9 nov. 2004.

POCZTAR, J. *La définition des objectifs pédagogiques, bases, compantes et références de ces techniques*. Paris: ESF, 1982.

ROUSSEAU, J.J. *Emilio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCHULTZ, T.W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: The University of Chicago, 1949.

BLOOM, B. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. v. 1.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ENCICLOPÉDIA Digital Master Milênio. Dialética (Sociologia). Disponível em: <www.encyclopedia.com.br>. Acesso em : 8 maio 2004.

GAMA, Z.J. *Avaliação na escola de 2º grau*. 3. ed. Campinas,SP: Papyrus, 2002.

_____; WERNER, J. *Parecer técnico avaliativo sobre a prova exigida para a obtenção do Título Superior em Anestesiologia (TSA)*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Anestesiologia, 2000.

GILLET, P. *L'évaluation, saisie d'imaginaire ou pour une pratique raisonnable de rationalité en évaluation*. Dijon: INRAP, 1986.

GENTHON, M. *Apprentissage, évaluation, recherches: genèse des interactions comme ouvertures régulatrices*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 1993.

GRONLUND, N.E. *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1975.

LANDSHERE, V.; LANDSHERE, G. *Definir os objetivos da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

POCZTAR, J. *La définition des objectifs pédagogiques, bases, compantes et références de ces techniques*. Paris: ESF, 1982.

POPHAM, W.J. *Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis: Vozes, 1977.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus*. London: Sage, 1991.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

Aula 10

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Documentos e publicações. *Revista do ENEM, documento básico*. Brasília,DF, INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>>. Acesso em: 24 ago. 2004.

CORRÊA, L.F.S. *A visão estratégica brasileira do processo de integração*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/textos/default.asp?key=1>>. Acessado em: 24 ago. 2004.

GAMA, Z.J. A avaliação do desempenho dos alunos no programa Nova Escola/RJ – competências, habilidades e exclusão social. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UERJ, ano 3, n. 6, p. 63-73, jul./dez 2002.

KHUN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LOPES, A .C. Competências nas organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, Set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/>>. Acesso em: 24 mar. 2004.

PERRENOUD, P. Avaliação: *da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais*. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/>>. Acesso em: 24 ago. 2004.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parte I – Atos do Poder Executivo. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública - Programa Nova Escola e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 3, 13 jan. 2000.

TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 79-91, mar. 1997.

Aula 11

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *ENEM: documento básico*. Brasília, DF: INEP, 1999.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

Aula 12

BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CENTRO DE ESTUDOS DE PESSOAL (CEP). Forte Duque de Caxias. *Operacionalização de objetivos educacionais*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *ENEM: documento básico*. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. _____. *ENEM: documentos e publicações*. Brasília, DF: INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes>>. Acesso em: 10 out. 2004.

NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul T. *Ensino para Competência: uma estratégia para eliminar fracasso*. Porto Alegre: Globo, 1978.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/>>. Acesso em: 08 set. 2004.

Aula 13

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, [1975].

COBRA, R.Q. *Vultos e episódios da Época Contemporânea*. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/fc-auschwitz.html>>. Acesso em: 03 nov. 2004.

DE KETELE, J.M. L'évaluation conjuguee en paradigme. *Revue française de Pédagogie*, n. 103, p. 59-80, 1993.

_____. ROEGIERS, X. *Le recueil d'informations l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche: serviteurs et maîtres*. Toulouse: AFIRSE/PUM, 1992. (Les évaluations)

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

STUFFLEBEAM, S.I.; SHINKFIELD, S.J. *Systematic evaluation*. Boston: Kluem et Nijhft Publishing, 1985.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 2, n. 12. maio 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm#_ftnref7>. Acesso em: 03 nov. 2004.

Aula 14

BONIAL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. *Le recueil d'informations l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche: serviteurs et maîtres*. Toulouse: AFIRSE/PUM, 1992. (Les évaluations)

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. *Avaliação na escola de ensino fundamental: continuidade de padrões e tendências*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

RIBEIROLLES, A. *Évaluer, évoluer, vers un nouveau dialogue em ressources humaines*. Paris: Éditions d'organisation, 1992.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática: currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Aula 15

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, [1972].

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. *Programa Nova Escola. Avaliação do Desempenho Escolar: análise dos resultados das questões da prova 3ª série do ensino fundamental e fase III do supletivo*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

Aula 16

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ARDOINO, J.; BERGER, G. *L'évaluation comme interpretation*. Paris: Revue Pour, 1986. n. 106.

BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDINET, J. *Évaluation interne, externe ou négociée?* Fribourg: Delval, 1990.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GAMA, Z. J. Avaliação formativa: ensaio de uma arqueologia. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 29, p. 49-65, jan./jun. 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática que indaga o conhecimento escolar: como aprendem as crianças?* *Jornal a Página da Educação*, ano 13, n. 139, p. 18, nov. 2004. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=3451>>. Acesso em: 31 mar. 2005.

Aula 17

ALLAL, L. *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. In: COLLOQUE DE GENEVE, Berna, 1983. *Actes...* Berna: Peter Lang, 1983.

BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIAL, M. *Conceptions du temps et images de la régulation em évaluation*. Temps, education et sociétés. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE AFIRSE. *Communications*. CERSE, Caen, 1993. t. 2.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BALZAN, N.C.; SOBRINHO, J. D. (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLONI, I. A. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. *Revista de Avaliação*, ano 1, n. 2, 1998.

_____. *A função social da avaliação institucional*. Avaliação. Campinas, v. 3, n. 34, 1998a.

BIELSCHOWSKI, C. E. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 1, n. 1, 1996.

MEIRIEU, P. Prefácio. In: HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. *Avaliação*, Campinas, SP, ano 1, n. 1, 1996.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1994.

ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERREIRA, M. G. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.



Ministério da
Educação

