

1 Os fundamentos da avaliação do processo ensino-aprendizagem

Etimologicamente, avaliar vem do latim a + *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. No entanto, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Atualmente a avaliação é compreendida como um processo integrado e motivador da aprendizagem; mas, como mostra sua história, nem sempre foi assim.

1.1 A origem, a história e os conceitos de avaliação

Foi no século XIX, com a criação de um sistema de testagem nos Estados Unidos, que surgiu o termo avaliação da aprendizagem, institucionalizando a prova escrita e provocando grande discussão sobre a possibilidade de testar os programas educacionais em grande escala para a promoção de melhorias no padrão educacional do país (OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Ao longo do século XX, os estudos sobre avaliação da aprendizagem têm avançado, embora grandes questões continuem a nos confrontar, como constata Hadji (1994, p. 23): qual o campo específico das operações de avaliação? Qual o sentido preciso desse conceito? Como avaliar bem? Que saberes são necessários para tanto?

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas deste século foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

Penna Firme (1994) organizou, histórica e epistemologicamente, os estudos e pesquisas avaliativas, classificando-os em quatro gerações de avaliação.

A primeira geração de avaliação, segundo a classificação feita por essa autora, é caracterizada pela medida. Avaliar é medir, e o professor é um técnico avaliador, preocupado com o refinamento e a eficiência dos instrumentos. Mediante a avaliação, descobre-se o que os alunos aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem.

Nas décadas de 60/70, as contribuições de autores para o desenvolvimento de instrumentos sofisticados de avaliação - como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento - abrem novas perspectivas e possibilidades de abordagens na discussão sobre a avaliação. Esses instrumentos pretendiam verificar em que medida estavam sendo atingidos os objetivos de programas educacionais, mediante a modificação do comportamento dos alunos. Segundo Penna Firme (1994), necessitava-se de dados mais objetivos sobre os programas escolares, para identificar o que era sucesso ou dificuldade na consecução dos objetivos. Esta concepção representa uma noção simplista, inflexível e limitada, dando um sentido dicotomizado da relação entre meios e fins.

Nesse período, a avaliação se inseriu num contexto de elaboração de currículo, cuja tônica estava no controle do planejamento, numa linha tecnicista. A ênfase principal recaía na possibilidade de aperfeiçoar o ensino. Essa geração foi denominada “geração da descrição”. Nessa segunda geração, o professor continua sendo um técnico, preocupado com a descrição daquilo que foi sucesso ou fracasso na consecução dos objetivos propostos.

De acordo com Penna Firme (1994, p. 7), “[...] a necessidade de se levar adiante uma substancial revisão do currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre os alunos”.

A terceira geração de avaliação surge nos anos 70/80 buscando superar as limitações das gerações passadas, questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento, centrado na experiência do aluno e em suas necessidades, sendo o professor o juiz, aquele que emite o julgamento do mérito e da relevância, características essenciais do juízo de valor. Iniciam-se, assim, a valorização da auto-avaliação, o estudo de aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

Avaliar, para a terceira geração, significa emitir um julgamento de valor ou do mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL *et al* *apud* SOUZA, 1993, p. 30). A intenção não é somente medir e descrever, mas levar em consideração o conjunto das dimensões presentes no contexto, julgando os aspectos cognitivos, afetivos, atitudinais, incluindo os próprios objetivos. Trata-se, neste momento, de captar não somente aquilo que é observável, mas ser sensível ao subjetivo, apreender outras habilidades já adquiridas, ou em desenvolvimento.

Esta concepção de avaliação, com ênfase subjetivista, foi incorporada, de modo incipiente, no contexto cultural da avaliação da educação brasileira, nas décadas de 70 e 80.

A partir da década de 90, a quarta geração de avaliação resgata todos os recursos das gerações anteriores e formula a concepção de avaliação contextualizada, segundo Penna Firme (1994), uma abordagem madura que capta os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos do contexto. Esta geração de avaliação é nomeada como a geração da negociação, porque, como em sua origem está a preocupação com os sujeitos envolvidos, busca o consenso das pessoas em relação aos diferentes valores.

Segundo essa concepção, o papel do avaliador é o de mediador, preocupado com a gestão da aprendizagem dos seus alunos; avaliação significa, portanto, mediar. O professor que avalia lança mão da medida, da descrição dos objetivos e do julgamento; mas, paralelamente, exercendo o papel ético e político do negociador compreendido nessa metodologia, negocia com os envolvidos:

- juízo de valor sobre dados relevantes do processo;
- processo de investigação;
- processo integrado à aprendizagem;
- a regulação dos processos de ensino- aprendizagem;
- incentivo e motivação da aprendizagem.

É importante observar que, no enfoque da quarta geração, a avaliação se caracteriza como um processo de investigação, de modo que, diagnosticadas as causas das dificuldades, possam ser traçados procedimentos e possibilidades de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.



1.2 Avaliação: do velho ao novo paradigma

Como podemos observar, a lógica que hoje preside o processo da avaliação do ensino é a da tomada de decisões e resolução de problemas ao longo do processo. Portanto, trabalhar neste sentido exige, no dizer de Perrenoud (1993, p.180), “transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula”.

A trajetória histórica nos mostra que a avaliação, quanto ao seu foco de preocupação, sai de um espaço restrito de julgamento do aluno para um espaço de julgamento mais amplo sobre o processo pedagógico.

Nessa perspectiva, “[...] a relevância do processo avaliativo não estará mais a serviço da testagem e comprovação dos resultados, mas, sim, para fornecer informações úteis aos envolvidos e à tomada de decisões” (BORBA; FERRI, 1999, p. 136).

O professor avaliador precisa ampliar seu olhar avaliativo para captar as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem e não somente aquelas que dizem respeito ao aluno. Ele terá que renunciar à seleção como a aposta permanente da relação pedagógica, porque o foco da busca da qualidade deixa de ser o resultado da prova, para se situar no processo de ensino.

Atendendo a esses princípios, a avaliação estará voltada para o processo da aprendizagem e assume, segundo Perrenoud (2000), as seguintes características:

Certificativa e diagnóstica: identifica deficiências para superá-las; possibilita a regulação de um determinado programa; promove os ajustamentos necessários à concretização da aprendizagem; certifica as aprendizagens; regula processos e atividades.

Interativa: interage em tempo real, por meio da observação, diálogo e intervenção; dá subsídios para o planejamento de novos dispositivos didáticos; estima o desempenho futuro.

Pró-ativa: viabiliza o acesso aos diferentes níveis de escolaridade; permite a promoção em uma sequência educacional; estimula a ação e a auto-estima.

No entanto, não basta mudar as técnicas e instrumentos de avaliação, mas, sim, mudar as atitudes e concepções das pessoas envolvidas no processo. Neste sentido, avaliar assume uma importante dimensão ética, caracterizando um processo de reflexão compartilhada, a partir dos dados levantados para análise e tomada de decisões, com intenção de oportunizar alternativas de aprendizagem em nível individual e coletivo.

Dool (1997, p. 191), ao discutir o currículo sob uma perspectiva contemporânea, analisa o novo movimento que deverá ter o processo de avaliação. Diz ele: “[...] a avaliação seria essencialmente um processo de negociação, como um ambiente comunal para o processo de transformação [...] seria usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer – criticar – fazer – criticar”.

Avaliar qualitativamente supõe verificar a intensidade e profundidade da apropriação do conteúdo pelo aluno, a participação do avaliado, seu crescimento, suas buscas, suas percepções, etc., acompanhando-o diariamente no seu fazer político. Para que o avaliador possa realizar a avaliação qualitativa, é preciso que ele participe, conviva, discuta e dialogue com seus pares e com o avaliado. Não pode ser um mero observador; terá que ser um participante que, ao avaliar, também estará sendo avaliado.