

OS MÚLTIPLOS SENTIDOS E CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Sonia Maria Duarte Grego

Professora Livre-Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Avaliação e Políticas Educacionais (CNPq)

RESUMO

Este texto discute, ainda que sucintamente, os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional e escolar nas dimensões política, ética e teórico-metodológica. A ideia central é a de que os posicionamentos que assumimos quando avaliamos não são neutros. Ao definirmos as finalidades, e funções da avaliação e suas articulações com o pedagógico, bem como ao selecionarmos as técnicas e instrumentos que utilizaremos ao avaliar e os usos que faremos dos seus resultados, expressamos uma determinada concepção de sociedade, do papel da educação de aprendizagem e, em consequência, nossa confiança, ou não, na educabilidade do ser humano. Na dimensão política, pode-se assumir uma postura burocrática, autocrática ou democrática. A dimensão ética exige que a avaliação seja conduzida com o devido respeito e consideração por todos os envolvidos e/ou afetados pelo processo avaliativo e que incorpore a pluralidade de valores, e interesses de todos envolvidos, em especial, dos grupos tradicionalmente excluídos, condição essencial para que a educação ofertada seja democrática e inclusiva. Na dimensão teórico-metodológica, pode-se assumir três enfoques: o positivista quando a finalidade é selecionar, classificar indivíduos e escolas; o qualitativo ou subjetivo-interpretativo quando a finalidade é a promoção da autoconscientização dos indivíduos e de sua qualidade de vida; o crítico quando a finalidade é favorecer a autodeterminação, a transformação dos indivíduos e da sociedade.

AVALIAÇÃO: MÚLTIPLOS SENTIDOS E CAMINHOS

Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto [...] ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um “actor social” e a que antigamente se chamava um homem livre.

Hadji (1994)

A avaliação é o ato de julgar o *valor* de algo ou alguém segundo um critério. É o processo que pode conduzir ao conhecimento a partir do qual é possível manifestar-se em relação a um *valor* adotado. A avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte de nossa vida cotidiana. Avaliamos a qualidade do ar, por meio de instrumentos, para obtermos medidas precisas ou por intuição e sensação, mais pela facilidade ou dificuldade ao respirar; medimos a temperatura ambiente ou simplesmente percebemos pela sensação térmica as oscilações de temperatura, para decidirmos se nos agasalhamos ou não; usamos o termômetro para medir nossa temperatura corporal ou temos a sensação de ‘queimar’ internamente; apreciamos as atitudes de solidariedade e de acolhimento ao outro, nossas e de nossos colegas, enfim, avaliamos para nos posicionarmos no mundo em que vivemos e para tomar decisões, em geral, mais intuitivamente do que com a precisão ou o rigor de uma investigação. Mas, em todas estas situações, a avaliação nos fornece apenas uma medida ou uma informação intuitiva. No entanto, se não soubermos lê-las e interpretá-las corretamente e se não tomarmos uma decisão apropriada em relação a elas, com certeza passaremos frio, continuaremos doente e, fatalmente, não teremos melhora alguma em nossa qualidade de vida.

O certo é que o uso do termômetro não cura a febre, é apenas um indicador que, comparado com um valor ideal de temperatura corporal, nos diz que algo não está bem, mas se não descobirmos a causa da febre e não agirmos para tratar esta causa, então, estaremos mesmo com um problema, ou criaremos um problema para alguém.

A avaliação educacional igualmente se manifesta nas atividades rotineiras das escolas e dos sistemas educacionais. A avaliação é parte da cultura escolar e, desde o início de nossas vidas escolares, somos avaliados através de procedimentos formais ou informais. Em geral, os procedimentos informais são utilizados pelos professores para avaliar as formas de interação e participação dos alunos em sala de aula, e no ambiente escolar e o interesse e dedicação dos mesmos aos estudos. Os desempenhos cognitivos dos alunos são sempre avaliados através de procedimentos formais, como fichas de observação, questionários, testes e provas. Mas, em todas estas ocasiões, somos avaliados quanto à adequação a uma norma ou padrão de conduta, ou desempenho, imposto socialmente e que influencia irremediavelmente nossa autoestima, a construção de nossa identidade, afetando positiva ou negativamente a pessoa que somos e que seremos. A questão é que as medidas que obtemos do desempenho dos alunos, referenciada em uma norma ou padrão de grupo, um critério relativo, diferente da medida fornecida pelo termômetro, não nos permite dizer com clareza o que significa um sete ou um quatro e, pior ainda, não nos permite identificar o que um aluno que tirou nota 5,0 sabe mais do que outro que tirou nota 4,5. Não permite, ainda, explicar que mérito tem a mais o aluno que tirou nota 5,0, que lhe permite prosseguir seus estudos e o que não domina o aluno que tirou nota 4,5 que lhe impede de prosseguir seus estudos. Neste sentido, uma

nota referenciada em critérios relativos não possibilita ao professor identificar claramente o problema do aluno, nem oferece informações úteis aos alunos para identificarem seus erros e superarem suas dificuldades.

Até a década de 1970, poderíamos dizer que a avaliação educacional, no Brasil, inseria-se quase exclusivamente no projeto pedagógico das escolas e que esta avaliação estava centrada no julgamento que os professores faziam de seus alunos. Porém, nessa escola meritocrática que era para poucos, a avaliação, exercida através de testes e exames, servia ao propósito de discriminar os bons dos maus alunos.

Mas, a partir da metade do século passado, “o mundo da avaliação se tornou mais complexo e sofisticado” (LINCOLN; GUBA, 2004, p. 226) e ampliou-se para incluir um conjunto de novas “práticas e discursos ou perspectivas teóricas”, as quais, contrapondo-se ao paradigma positivista no qual se inscrevem a maioria dos modelos de avaliação educacional, transformaram o campo da avaliação tornando-o mais “pluralista, tanto no que se refere às concepções quanto a métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 24). Avaliadores que se situam nos enfoques qualitativos e crítico-dialéticos assumem que: a) o conhecimento é uma construção histórica, e que ele não é neutro, mas influenciado por interesses humanos; b) todo conhecimento reflete o poder e os relacionamentos sociais dentro da sociedade; c) a apropriação do conhecimento requer a atribuição de significados e de sentido pelos sujeitos, e seu propósito é o de ajudar as pessoas a transformar a sociedade; d) a participação dos e a negociação com os avaliados em todas as fases do processo de avaliação constituem elementos essenciais ao exercício de uma avaliação comprometida com a inclusão e justiça social (LINCOLN; GUBA, 2004; HOUSE, 2004; SCRIVEN, 2004; MERTENS, 1999).

No campo da avaliação da aprendizagem, é que novos estudos, embasados em diferentes concepções teóricas, tais como: o construtivismo de Jean Piaget, a psicologia cognitivista, a psicologia social e a teoria sociocultural de Vygotsky, mais têm alargado a concepção da prática da avaliação formativa, como documentado em extenso levantamento conduzido por Allal e Lopez (2005), buscando superar a concepção mecanicista da avaliação formativa, como proposto inicialmente por Bloom, Hasting e Madaus (1971).

De uma visão da avaliação formativa, como *um momento específico após as atividades de ensino e aprendizagem* realizadas com objetivos específicos para providenciar *feedback*¹ ao professor e ao aluno, e com a finalidade de orientar a *recuperação das dificuldades de aprendizagem*, novas perspectivas vêm ganhando es-

1. Feedback: informações e recomendações fornecidas ao aluno (pelo professor ou por seus pares) sobre o seu desempenho, baseadas nos resultados de sua avaliação, as quais são planejadas para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho. Por ser um conceito específico na área de avaliação o termo *feedback* será utilizado e não o termo em português – retroalimentação.

paço nas salas de aula. Essas perspectivas “advogam a *integração da avaliação formativa em cada atividade instrucional* [...] uma ocasião privilegiada para conscienciosa reflexão [...], para objetivação em ação” (ALLAL; LOPEZ, 2005, p. 244, grifo nosso). Ao se pensar a avaliação “como um diálogo construído ‘com referência a um processo de aprendizagem’”², há uma redefinição da função do professor, de controlador e gestor da aprendizagem dos alunos, para o de *estimulador* “do *envolvimento ativo dos estudantes na avaliação formativa* através de procedimentos de auto-avaliação, avaliação recíproca por pares, e avaliação conjunta professor-estudante”³.

2. Idem; Ibidem, 2005, p. 244.

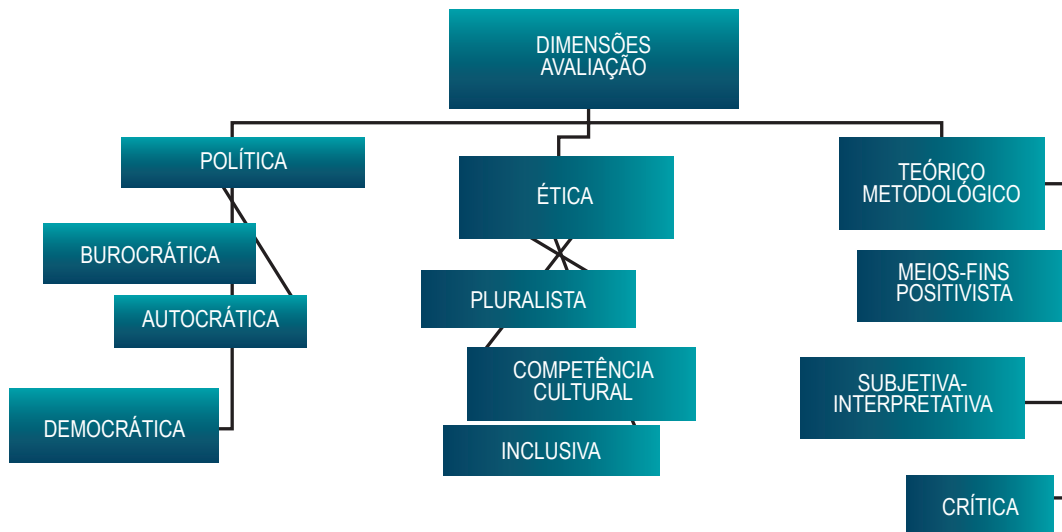
3. Id.; Ibid., p. 246.

Foi também na segunda metade do século passado, com a emergência do Estado Avaliador, que ganharam espaço os modelos de avaliação “derivados da filosofia do liberalismo, [o qual] se desenvolveu de um esforço para racionalizar e justificar uma sociedade de mercado a qual, organizada no princípio de liberdade de escolha, [...] uma ideia chave nos modelos de avaliação” (HOUSE, 1978, p. 4), modelos estes que vieram a criar um movimento que Apple (2004) chamou de “modernização conservativa”.

Esses modelos são classificados por Stufflebeam e Webster (1991, p. 25, 28) como modelos de avaliação *politicamente orientados* ou como de *responsabilização social*. Como explicitam estes autores, o objetivo desses estudos, geralmente financiados por órgãos do governo, “é verificar se o pessoal e as organizações responsáveis pela educação dos estudantes e por melhorar a educação estão atingindo os objetivos que deveriam estar sendo atingidos, dado o investimento de recursos para suportar seu trabalho”. Este tipo de avaliação é também denominado por estes autores de ‘pseudo-avaliação’, “porque a informação poderia ser trabalhada seletivamente para criar uma figura distorcida do valor de um objeto”.

A emergência de uma profusão de modelos e enfoques de avaliação com diferentes filiações teóricas, que expressam visões diferenciadas da avaliação, bem como de suas funções, tem levado proeminentes especialistas da área a um esforço de classificação, visando a auxiliar todos os profissionais que atuam como avaliadores a considerarem e refletirem sobre os quadros de referência presentes nestes enfoques. O objetivo é oferecer subsídios para que todos possam fazer escolhas conscientes ao planejar e conduzir seus estudos de avaliação (MCDONALD, 1974; HOUSE, 1978; GUBA, LINCOLN, 1985; STUFFLEBEAM, WEBSTER, 1991). Nesses esforços, três elementos ou dimensões têm se destacado como essenciais para compreensão dos diferentes modelos, constituindo-se em categorias de análise: a *dimensão política*, a *dimensão ética* e a *dimensão epistemológica ou teórico-metodológica*.

ORGANOGRAMA 1 – DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO



Fonte: Elaboração da própria autora.

Com a intenção de orientar os olhares na compreensão do quadro de referência de distintos modelos disponíveis hoje no Brasil, esforçamo-nos para apresentar, ainda que de maneira sucinta, as posturas que podem ser assumidas em cada uma dessas dimensões.

A DIMENSÃO POLÍTICA DA AVALIAÇÃO

A ideia, hoje amplamente aceita, de que a avaliação é uma atividade política reside no fato de que todo modelo ou metodologia de avaliação se fundamenta em pressupostos filosóficos e epistemológicos sobre: a natureza e a educabilidade do ser humano; o modelo de sociedade que se deve privilegiar; e à concepção de conhecimento assumida. Neste sentido, em função dos pressupostos que a orientam, a avaliação traz explícita ou implicitamente a orientação política a que se filia e, nesse sentido, “expressa diferentes posições sobre a distribuição prevalente de poder em educação” (MACDONALD, 1974, p. 9) e na sociedade.

Todos os educadores, a cada ato de avaliação que exercem, seja avaliando um programa ou um aluno, influencia o mundo real da política educacional. As informações e os resultados que são produzidos não só “funcionam como um recurso para a promoção de interesses e valores particulares” (MacDONALD, 1974, p. 16), como podem definir privilégios, reforçando a função a que a escola tem servido de “reprodução das desigualdades”, denunciada por Bourdieu (1998).

A importância da avaliação para: a construção de uma educação politicamente orientada para os valores democráticos; a inclusão e superação das desigualdades; o empode-

ramento de crianças e jovens, em geral tratados como desiguais e inferiores em relação às normas e padrões dominantes; cria a necessidade de categorias de análise que nos permitam distinguir os diferentes enfoques e metodologias de avaliação quanto às posições políticas que as informam.

As questões básicas a serem colocadas quanto à dimensão política da avaliação são: A que interesses e a que propósitos serve a avaliação? A quem serve a avaliação? Que pressupostos e valores são assumidos explicita ou implicitamente pelos modelos, enfoques ou metodologias de avaliação? Quem tem controle sobre o que será avaliado, sobre o que vale em educação? Que usos são feitos dos resultados da avaliação, e a quem esses usos beneficiam? Qual a ideologia implícita e que efeitos a avaliação produz nas diferentes audiências envolvidas no processo educacional?

Para nos ajudar a distinguir os estudos e metodologias de avaliação quanto ao posicionamento em relação às questões levantadas, tomaremos como referência a classificação apresentada por MacDonald (1974), a qual tem embasado a maioria das análises comparativas de modelos, enfoques e metodologias de avaliação. Buscaremos apoio, também, ainda que sem nos aprofundarmos, dada a limitação deste texto, no estudo comparativo dos modelos de avaliação educacional de Stufflebeam e Webster (1991), na comparação dos modelos fundamentados na filosofia liberal de House (1978), e na análise de Apple (2004) sobre o efeito político e ideológico das políticas de currículo e avaliação de governos neoliberais.

Classificamos, a seguir, os três tipos distintos de enfoques políticos em estudos de avaliação: a avaliação burocrática, a avaliação autocrática e a avaliação democrática.

A AVALIAÇÃO BUROCRÁTICA

O interesse da avaliação burocrática é em *controle* visando a aumentar a *eficácia* da ação humana. A avaliação “é um serviço incondicional para agências governamentais que detêm o controle principal sobre a alocação dos recursos educacionais” (MacDONALD, 1974, p. 17). Situam-se nesta classificação as avaliações de responsabilização social que “podem ser iniciadas para assegurar que os educadores cumprirão suas responsabilidades de melhorar a educação e que a avaliação realizará o trabalho de identificar os efeitos de melhoria dos programas” (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991, p. 23). Neste sentido, ela serve aos interesses políticos do governo e tem como principais propósitos aferir a eficiência das escolas e dos professores, a alocação de recursos, ou ainda, no dizer de Stufflebeam e Webster, “manter ou aumentar a esfera de influência, de poder, ou econômica do órgão controlador”. Conforme análise de MacDonald (1974), os valores são aqueles sustentados pelas agências financiadoras ou por grupos de interesse que a sustentam, e as informações a serem produ-

zidas devem ser coerentes com os objetivos políticos. Modelos de avaliação externa, ou de responsabilização social, de acordo com Stufflebeam e Webster (1991, p. 27-28), são “centrados em objetivos ou indicadores de desempenho [...] e levam a informação terminal de pouco uso em melhorar um programa”. Os objetivos e os critérios dos projetos de avaliação são determinados pela agência governamental e “não abertos a críticas públicas” (MacDONALD, 1974, p. 17). Os avaliadores estão a serviço das agências governamentais e estas detêm o controle e a posse dos resultados, os quais são utilizados para produzir estatísticas e rankings das escolas sobre a eficiência, e eficácia de sistemas, serviços e programas, tendo “a escolha do consumidor como uma ideia central” (HOUSE, 1978, p. 5). Como analisa Macdonald o conceito que justifica estes estudos avaliativos é “a realidade do poder”.

AVALIAÇÃO AUTOCRÁTICA

O interesse é utilitarista, no sentido explicitado por House (1978, p. 5) de que será produzida uma escala de mérito, levando a uma melhor escolha do consumidor, o que tem levado a lógica do ‘quase-mercado’ para as escolas públicas, gerando competição entre escolas e desvios de sua função democrática de oferecer educação de qualidade a todos, como bem analisa Apple (2004). Trata-se de um “serviço condicional”, mediante contrato ou parceria, “para uma agência do governo que tem o controle principal sobre a alocação de recursos educacionais. Os avaliadores são especialistas, contratados como consultores. Os valores são derivados da percepção que os avaliadores têm das obrigações constitucionais e morais da burocracia”, e a metodologia segue os cânones da pesquisa científica e deve oferecer medidas objetivas, “porque o poder dos avaliadores está baseado na comunidade acadêmica de pesquisa” (MacDONALD, 1974, p. 17). Embora os órgãos burocráticos governamentais mantenham o controle dos resultados, “arranjos contratuais” garantem o uso dos resultados pelos avaliadores, resultados estes geralmente publicados em revistas acadêmicas. Estudos conduzidos por Stefflebeam e Webster identificaram que “a questão frequente em estudos experimentais é: Quais são os efeitos de uma dada intervenção com base em resultados especificados dos estudantes?” Outra questão relevante é: Quais os efeitos possíveis quando os resultados da avaliação são utilizados para a continuidade ou descontinuidade de um programa ou de uma política educacional? Têm-se tornado frequentes, também, os estudos de avaliação criterial standartizada, “utilizando algum tipo de programa de teste padronizado”, como os utilizados no SARESP⁴ e na Prova Brasil, 4. A afirmação é referenciada em SÃO PAULO (2009). os quais:

[...] tendem a igualar os resultados de um programa de teste padronizado com as informações necessárias para avaliar a qualidade de uma rede escolar, de uma escola, um programa, e, em alguns casos, mesmo de um pro-

fessor. (...) As principais limitações são: eles providenciam dados somente sobre o desempenho dos estudantes, eles reforçam o comportamento de resposta a itens de múltipla escolha dos estudantes, ao invés de seu comportamento de ler e escrever e, em muitos casos, talvez sejam um melhor indicador do nível socioeconômico dos estudantes de uma dada escola ou distrito escolar do que da qualidade de ensino e aprendizagem. (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991, p. 29).

Os conceitos-chaves de uma avaliação autocrática são aderência aos princípios e às regras do sistema oficial e 'objetividade'. "O conceito que o justifica é 'a responsabilidade da agência governamental'" (MacDONALD, 1974, p. 17).

AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA

Esse enfoque de avaliação é orientado para os interesses de toda a comunidade que participa do programa e/ou processo educacional. O "avaliador democrático reconhece a pluralidade de valores" e há um esforço deliberado para representar os interesses, e as necessidades, bem como as demandas de diferentes grupos sociais e culturais no planejamento, e mesmo na implementação, e desenvolvimento, da avaliação e nos usos que se farão de seus resultados. O "valor básico é a 'cidadania informada' e o avaliador age como um articulador nas trocas de informação entre os grupos" (MacDONALD, 1974, p. 18).

O avaliador democrático assume o compromisso de desvelar o valor dos programas e projetos educativos na ótica dos que dele participam e nele atuam e utiliza uma variedade de enfoques e metodologias que inclui entrevistas, análise de necessidades, estudo de casos, grupos focais e observação, tendo em mente que a avaliação deveria ser reorientada em sua história baseada em objetivos para o compromisso de ajudar os educadores a tomarem melhores decisões sobre como educar (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991). Os "conceitos chaves de avaliações democráticas são 'confidencialidade', 'negociação' e 'acesso a informação'" (MacDONALD, 1974, p. 18).

Uma questão central a considerar em relação à postura política, que informa uma determinada prática de avaliação, é a da distribuição do poder, o que implica a possibilidade de todos e de cada um, independente de sexo, religião, raça e condições sociais, terem seus valores, interesses e necessidades respeitados na determinação dos objetivos, nas formas de implementação e nos usos que se farão dos resultados de um processo de avaliação. É em relação a esta questão básica que se colocam os princípios da ética e do respeito à diversidade sociocultural.

A DIMENSÃO ÉTICA DA AVALIAÇÃO

No Brasil, ao compromisso disposto em lei (BRASIL, 1988; 1996) de uma educação democrática, que se expressa no entendimento da educação como direito subjetivo de todos e de todas, e que tem como eixos norteadores, entre outros, a difusão dos princípios de equidade, de respeito à diversidade de gestão democrática e de superação das desigualdades educacionais, se contrapõe outra escola “que ao mesmo tempo funciona e está estruturada de maneiras que minam constantemente os princípios democráticos essenciais que afirma promover” (PATACHO, 2011, p.41)

A uma educação que se propõe como elemento de libertação e emancipação, inclusive de grupos tradicionalmente excluídos com a adoção de políticas de ação afirmativa, contrapõem-se modelos e práticas de avaliação excludentes, que referenciados na norma ou em critérios na ótica do mercado se configuram, no dizer de Apple (2004, p. 28), “como uma forma mais sofisticada de reproduzir distinções tradicionais entre diferentes tipos de escolas e de pessoas que as atendem”.

A superação destas contradições e a efetivação desta escola idealizada implicarão não só na adoção de uma avaliação democrática, como já caracterizada neste texto, mas na adoção dos princípios éticos da avaliação, questão esta que vem sendo objeto de contínua atenção e investigação no campo da avaliação (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 1991; DIAS SOBRINHO, 2002; MERTENS, 2010).

De acordo com os padrões de uma boa avaliação, definidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981, p. 1-2), uma avaliação é ética quando “conduzida com a devida consideração ao bem-estar de todos os envolvidos na avaliação, bem como por aqueles afetados pelos seus resultados [...] e respeita os direitos e o bem-estar dos sujeitos da avaliação”. Segundo o *Joint Committee*, conduzir uma avaliação ética e legalmente requer ainda:

Que a avaliação seja planejada para assistir a instituição escolar em endereçar e efetivamente servir as variadas necessidades da totalidade dos participantes; que haja um acordo formal sobre como será realizada a avaliação, de modo que ela possa ser renegociada; avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com os avaliados, de modo que estes não se sintam ameaçados ou diminuídos; que os avaliados tenham pleno acesso aos resultados da avaliação e aos comentários sobre suas limitações; que conflitos de interesse sejam trabalhados honesta e abertamente para que não comprometam nem o processo nem os resultados da avaliação.

Mas, como adverte Mertens, em entrevista concedida à Tarsila (2010, p. 104), para que uma avaliação seja efetivamente democrática e, em especial, inclusiva, “o avaliador necessita primeiro reconhecer a pluralidade de valores sustentados pela comunidade em que trabalha e, segundo, deixar estes mesmos valores guiarem o planejamento, a implementação e os usos de sua avaliação”. E, um dos traços característicos desta teoria de valor de Mertens é que:

[...] os avaliadores deverão levar em conta especificamente os valores daqueles cujas vozes na sociedade são frequentemente esquecidas ou ignoradas (em geral os sem-teto, as mulheres, minorias baseadas na raça ou etnia, as crianças cegas e surdas, indivíduos em pobreza absoluta) (TARSILA, 2010, p.104).

Além disso, uma prática de avaliação inclusiva, orientada para as questões de desigualdade e injustiça em educação, é condição central para se lograr equidade e justiça social nas escolas brasileiras. Mas, essa prática inclusiva deve partir do reconhecimento teórico de que o conhecimento não é neutro, “que as realidades são construídas e modeladas por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, e étnico-raciais, o que indica que poder e privilégios são importantes determinantes de qual realidade será privilegiada” (MERTENS, 2007, p. 212).

No entanto, assumir uma postura ética comprometida com a superação das desigualdades e com a transformação social significa, para Mertens (2010, p. 105), assumir:

[...] uma perspectiva mais explicitamente política [porque] reconhecer que há muitas formas de injustiça e opressão em nossa sociedade é desconfortante para a maioria das pessoas e é visto como um tópico inapropriado (isto é: alguns acreditam que o papel do avaliador é simplesmente ressaltar a efetividade do programa ao invés de desvelar a injustiça social).

Assumir esse posicionamento político envolve, portanto, uma ruptura com os valores dominantes na sociedade, com a ‘norma’ estabelecida. Além disso, a defesa desta ética orientada para a transformação social, que envolve a utilização de enfoques qualitativos e, portanto, o trabalho com valores, a essência dos estudos de avaliação, implica em ruptura epistemológica em relação aos enfoques tradicionais de avaliação de orientação científica e positivista. Por consequência, modifica-se a forma como se produz conhecimento sobre a educação, a escola e a aprendizagem dos alunos, suscitando questões essenciais a todos envolvidos nos processos avaliativos, considerando que estes processos é que produzirão os conhecimentos que embasarão os juízos de valor sobre outros seres humanos.

A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Na escola tradicional, disponível para poucos e meritocrática, não se via sentido em questionar a função discriminatória e seletiva da avaliação educacional, por meio da qual se persistia nas desigualdades educacionais e nas práticas de exclusão de determinados grupos de alunos. Na escola liberal, no entanto, que se propõe inclusiva, assumindo como princípio o direito subjetivo de uma educação e aprendizagem com qualidade para todos, sem distinção de credo, raça, etnia, religião ou sexo, a persistência das desigualdades educacionais em seu interior e de práticas de avaliação utilizadas como mecanismos de exclusão de determinados grupos de alunos coloca-se como contraditória e injusta.

A reflexão sobre essas contradições evidencia, como já salientado neste caderno, que nossa prática avaliativa não é neutra. A ideia implícita é que os procedimentos, metodologias, técnicas ou instrumentos de avaliação que utilizamos e/ou os critérios que estabelecemos para estimar o rendimento dos alunos refletem, tenhamos consciência ou não, uma concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e da forma como ele é produzido e distribuído na sociedade. Reflete igualmente nossas concepções sobre a função da educação na sociedade, a educabilidade do ser humano, e o papel da avaliação na formação das crianças e jovens para a construção de um determinado modelo de sociedade.

Em função das concepções assumidas em relação a cada uma dessas questões, os modelos, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação que utilizamos, expressam explícita ou implicitamente determinado paradigma ou forma de conhecimento, o qual, como demonstra Habermas (1987), é baseado em interesses humanos cognitivos fundamentais. Com base no trabalho de Habermas (1987) podemos situar as metodologias de avaliação dentro de três paradigmas de conhecimento, representando três orientações teórico-metodológicas de avaliação (AOKI, 1986; GREGO, 1991, 1997; RODRIGUES, 1994):

- ★ A positivista, correspondendo ao enfoque empírico-analítico de conhecimento, com um interesse cognitivo técnico em controle;
- ★ A subjetiva-interpretativa ou qualitativa, correspondendo ao enfoque histórico-hermenêutico, com um interesse cognitivo em consenso;
- ★ A crítica, correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação.

Na orientação positivista situam-se duas orientações teórico-metodológicas de avaliação que têm dominado historicamente a cena educacional no Brasil: a avaliação tradicional ou a 'pedagogia do exame', no dizer de Luckesi (1996), e a orientação técnica ou referenciada em critério.

Na avaliação da aprendizagem de **orientação tradicional** a **finalidade** é verificar a posição do aluno em relação a uma norma ou a um padrão de grupo. Assim, em sala de aula, o professor compara o desempenho de um aluno em relação à de outros alunos da classe com o **objetivo** de **classificá-los** e de **selecionar** os bons dos maus alunos. O **objeto da avaliação**, ou seja, “o que” se avalia são os **conteúdos** ensinados, por meio de “provas”, em geral **com instrumentos** de “lápis e papel”. Nesse sentido não se pode falar em verdadeira avaliação, o que exigiria a emissão de um juízo de valor, considerando que os instrumentos utilizados apenas permitem **medir** a **quantidade de conhecimento** que o aluno memorizou do que leu no livro didático ou que lhe foi transmitido em aula.

A avaliação da aprendizagem na **orientação técnica ou referenciada em critério** (em objetivos instrucionais) tem por **finalidade** determinar a posição do aluno em relação a um padrão ou objetivo pré-determinado. O **objetivo** é monitorar e regular o progresso do aluno quanto à aquisição dos objetivos estabelecidos. Os **objetos** da avaliação são os **objetivos instrucionais** pré-especificados no programa e expressos em termos de **capacidades e habilidades intelectuais e/ou atitudinais**⁵. Pretende-se que os resultados dos alunos também sirvam ao propósito de informar os professores da qualidade de seu ensino e da necessidade de reformular seu projeto de ensino. A avaliação é **diagnóstica e formativa**⁶, e envolve o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, *feedback* para o aluno sobre seus pontos fortes e fracos e atividades de recuperação, o que “permite que todos (virtualmente todos) os alunos atinjam os objetivos instrucionais” (ALLAL; LOPEZ, 2005, p. 246) especificados.

5. As avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e SARESP) também se situam nesta orientação positivista e nelas os objetos da avaliação são as competências e habilidades constantes de uma Matriz de Referência.

6. A avaliação formativa foi proposta pela primeira vez por Bloom e colaboradores em um enfoque positivista. Por ser o modelo adotado no Estado de São Paulo, detalhes deste modelo serão apresentados na seção 2 deste Caderno e rediscutidos na seção 5.

Para os teóricos da área essas avaliações, orientadas para objetivos ou orientadas para metas, representam uma visão reducionista e simplista na medida em que as informações produzidas e os usos que delas se fazem não levam em conta as reais necessidades dos sujeitos afetados pela avaliação (em geral, professores e alunos). Além disso, ao focarem em um conjunto reduzido de objetivos, podem produzir efeitos secundários nos programas educacionais por ignorar muitas outras habilidades fundamentais para a formação dos alunos (SCRIVEN, 2004).

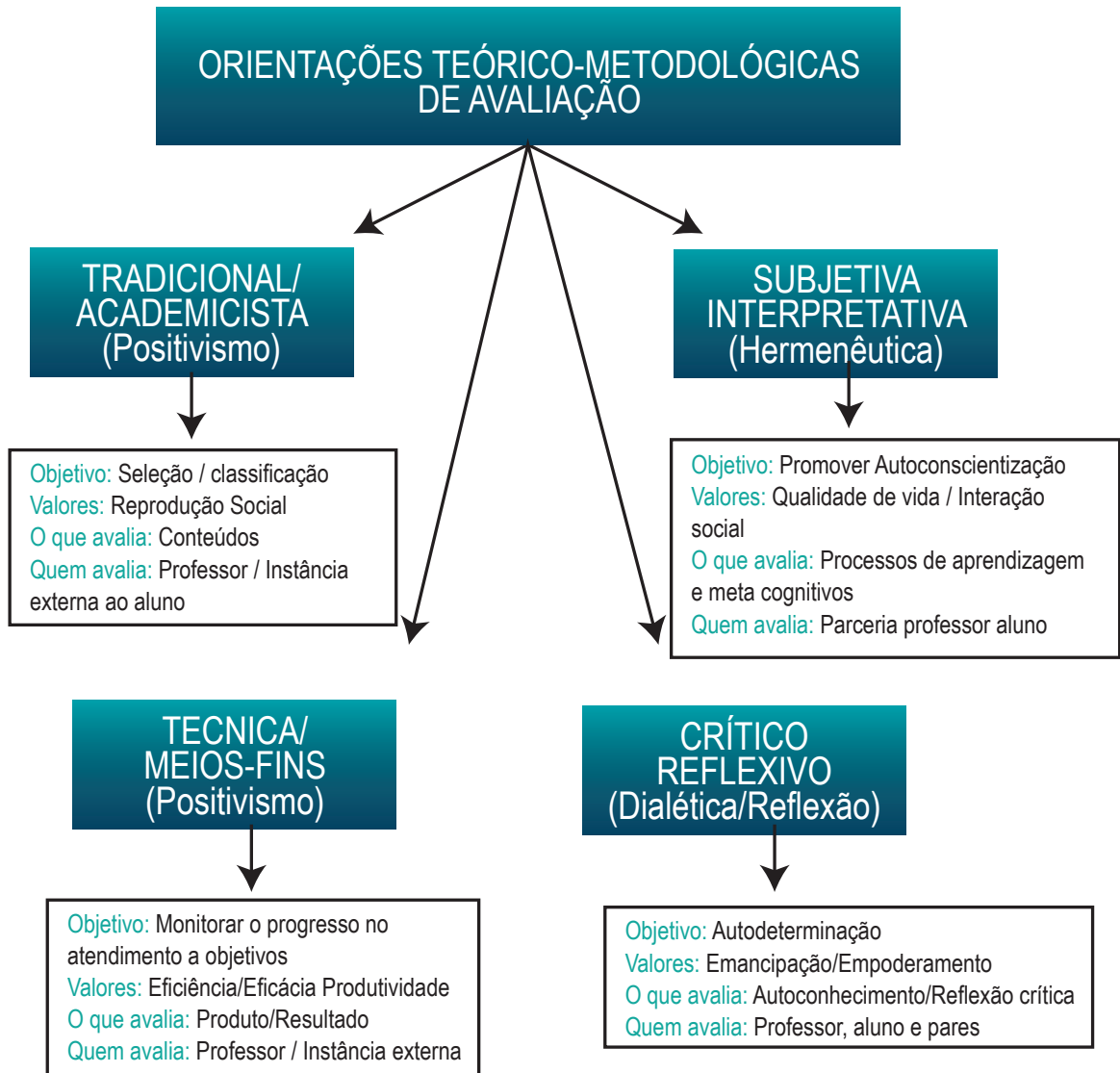
Em contraposição a esta concepção de avaliação formativa de orientação positivista, especialistas com diferentes orientações teóricas vêm contribuindo para uma ressignificação da avaliação formativa e, embora apresentem diferenças em função da teoria de aprendizagem assumida, pode-se identificar em todas elas a presença de elementos essenciais que configuram uma avaliação formativa alternativa.

Apresentamos a seguir as concepções básicas de avaliação formativa na orientação qualitativa e na crítica. Esclarecemos que dada à relevância dessa nova concepção de avaliação formativa, uma discussão mais detalhada dessas contribuições será objeto de atenção nas seções 2 e 5 deste caderno.

Na **orientação subjetiva-interpretativa ou qualitativa** o processo de ensino e aprendizagem é centrado no aluno, nos significados que os alunos atribuem ao conhecimento e à aprendizagem, no entendimento de que ele é o construtor de seu próprio processo de aprendizagem. Assume-se, também, nesta orientação, a subjetividade da avaliação e a necessidade de se estabelecer consensos em relação aos valores ideais esperados. Em oposição à avaliação formativa positivista, o que se propõe é uma avaliação formativa **interativa e dialógica**. Essa avaliação formativa, voltada para as aprendizagens, é entendida como uma **construção social**, um **processo** intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente **integrado no ensino e na aprendizagem**, que pressupõe **partilha de responsabilidades** entre professor e alunos, que tem como **finalidade** conseguir que os alunos aprendam melhor, com **significado e compreensão**. Seu **objetivo** é tornar os alunos **aprendizes independentes**, capazes de realizar processos de autoavaliação e de utilizar e desenvolver suas habilidades cognitivas e metacognitivas. Seu **objeto** é o percurso do aluno, a **ativação de processos cognitivos e metacognitivos** nos alunos, o que requer a diversificação dos procedimentos de avaliação, incluindo a observação sistemática pelo professor, entrevistas, autoavaliação, discussões de trabalhos de classe, portfólio (FERNANDES, 2008; ALLAL; LOPEZ, 2005).

Na orientação crítica, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da avaliação, reside em sua capacidade de, respeitando a cultura primeira dos alunos, capacitá-los para construir seus instrumentos de intervenção na realidade e transformá-la (ROMÃO, 1998). A avaliação formativa é um processo dialógico que tem por **finalidade** estimular a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo para que possam transformar a própria realidade. A preocupação central é possibilitar a compreensão dos valores e interesses presentes na *práxis* social em que os alunos se inserem, contribuir de forma contínua para o diálogo entre os alunos e destes com o conhecimento, e guiá-los no planejamento de seus próprios processos de autoregulação. O que se **propõe avaliar** é a capacidade do aluno de problematizar a realidade, de buscar novas e criativas soluções para os problemas da prática social, e de posicionar-se como cidadão em relação ao conhecimento e à realidade escolar e social em que atua, processos esses em que a qualidade de orientação e intervenção do professor (*feedback* interativo) tem papel preponderante.

FIGURA 1 – ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração da própria autora.

Com essa visão esquemática das diferentes orientações teóricas a intenção foi a de esclarecer o compromisso dos enfoques qualitativo e crítico com uma escola inclusiva e socialmente justa e, portanto, com uma escola pluralista no respeito aos valores, interesses e necessidades da diversidade de atores, em oposição a uma avaliação meritocrática e/ou embasada nos princípios de uma ciência positivista, que defende não a igualdade de status, mas de ‘oportunidade’, e que impõe certos valores como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo e, nesse sentido, a alienação.

Mas, precisamos ter clareza de que a opção por uma avaliação no enfoque qualitativo ou crítico requer uma ruptura epistemológica porque para a ciência os fatos são desvinculados de valores e só os fatos podem ser objeto de investigação científica. Para a ciência os

fatos são empíricos e devem ser baseados em observações claras e precisas. Uma posição denominada fundacionalismo. [...] Valores são qualquer outra coisa. Valores poderiam ser sentimentos, emoções, possivelmente entidades metafísicas sem utilidade (HOUSE, 2003, p. 7).

Assim, o julgamento de valor, elemento essencial da avaliação, não é considerado em estudos avaliativos nesta orientação, o foco é na eficiência e na eficácia, é em saber se se *fazem certo as coisas* (aquelas coisas que estão pré-determinadas para serem feitas).

Em contraposição, em uma avaliação comprometida com a justiça social o foco é na compreensão dos valores sociais, culturais, econômicos e políticos que os diferentes grupos expressam em um determinado programa ou processo educacional, inclusive em desvelar as pressuposições subjacentes a determinados programas educacionais ou mesmo projetos de avaliação. (MERTENS, 2007). O foco é em saber se *as coisas certas estão sendo feitas*.

REFERÊNCIAS



ALLAL, Linda, LOPEZ, Lucie M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: OECD. Formative assessment: improving learning in secondary classroom, 2005. Disponível em: http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf. Acesso em: 22 jul. 2012.

AOKI, Ted T. Interests, knowledge and evaluation: alternatives approaches to curriculum evaluation. **Journal of Curriculum Theorizing**, v.6, n. 4, p.27-43, 1986.

APPLE, Michael W. Creating difference: Neo-Liberalism, neo-Conservatism and the politics of educational reform. **Educational Policy**, v.18, n.1, p.12-44, 2004.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, J. Thomas; MADAUS, George F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill Company, 1971. 923p.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Maria Alice N. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.39-64.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estudos**, Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABM, ano14, n.17, p.9-29, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 abr. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, p. 347-371, 2008.

GREGO, Sônia Maria Duarte. **Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico**: subsídios a reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agrônômicas. 1991. 393f. Tese (Livre – Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 1991.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. p. 91-122.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yonna S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 367p.

HADJI, Charles. **Avaliação as regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 189p.

HOUSE, Ernest. Assumptions underlying evaluation models. **American Educational Research Association**, v.7, n.3, p.4-12, 1978. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175968>. Acesso em: 26 jul. 2012.

HOUSE, Ernest. Qualitative evaluation and changing social policy. 2003. Disponível em: <http://goo.gl/ss7v2>. Acesso em: 02 abr. 2013.

HOUSE, Ernest. Intellectual history in evaluation. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists' views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 218-224.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards for the evaluation of educational programs, projects and materials**. New York: Mc Graw-Hill, 1981.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. The roots of fourth generation evaluation: Theoretical and methodological origins. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists' views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 225-241.

LUCKESI, Cipriano, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MacDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, D. (Ed.). **SAFARI: Papers One**: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.

MERTENS, Donna. Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.3, 2007, p. 212-225. Disponível em: http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460_eng.pdf. Acesso em: 17 jul. 2012.

MERTENS, Donna. Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. **International Journal of Multiples Approaches**, v.4, n.1, p.9-18, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/hK4eU>. Acesso em: 02 abr. 2013.

MERTENS, Donna. Transformative mixed methods: Addressing inequities. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/YE8Fd>. Acesso em: 02 abr. 2013.

MERTENS, Donna. Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. **American Journal of Evaluation**, v.20, n.1, p. 1-14, 1999.

PATACHO, Pedro M. Práticas educativas democráticas. **Educação e Sociedade**. Campinas,SP, v.32, n.114, p.39-51, 2011.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano, RODRIGUES, Pedro (Coord.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p.93-109.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico. [Maria Inês Fini (coordenação geral)]. São Paulo: SEE, 2009. 174p. v. 1.

SCRIVEN, Michael. Reflexions. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists’ views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 183-195.

STUFFLEBEAM, Daniel, WEBSTER, William J. An analysis of alternative approaches to evaluation. In: MADAUS, George F., SCRIVEN, Michael, STUFFLEBEAM, Daniel L. **Evaluation Models**: Viewpoints on Educational and human services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1991. p. 23-43.

TARSILA, Michele. Inclusiveness and social justice in evaluation: Can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. **Journal of Multidisciplinary evaluation**, v.6, n.14, p. 102-113, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/9Q31U>. Acesso em: 02 abr. 2013.