

## **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE DOIS MODELOS**

Elba Siqueira de Sá Barretto

Tendo em conta a centralidade que a avaliação tem assumido na formulação e implementação das políticas públicas de educação, este artigo propõe-se a aprofundar a análise de alguns referenciais e modelos que a tem informado e discute questões que deles decorrem.

O texto tem como ponto de partida algumas constatações de estudo realizado sobre a produção acadêmica acerca da avaliação na educação básica no Brasil, publicada em dez periódicos nacionais entre 1990 a 1998 (Barretto e Pinto, 2000), mas também acrescenta outras reflexões feitas com base em fontes de natureza diversa.

Entre os mais de 200 textos localizados no referido estudo, chama a atenção a presença majoritária de artigos que versam sobre idéias, conceitos, pressupostos, tendências da avaliação. Desses artigos emergem fundamentalmente dois modelos que vêm povoando o discurso sobre a avaliação entre nós.

### **O núcleo duro da avaliação da aprendizagem**

Um desses modelos refere-se a uma tradição recente, mas em franca expansão no país. Ele é objeto de artigos que se reportam, dentro do paradigma positivista, a novas formas de abordagem da avaliação educacional, sempre em larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação das políticas públicas na área.

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros, têm a preocupação de, por meio deles, delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas.

São exemplos de aplicação de modelos de abordagem em larga escala, que se valem de informações educacionais presentes nos censos demográficos, os estudos realizados por Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1995) e por Fletcher e Castro (1993).

Demonstrando que o grande problema do sistema educacional brasileiro é a repetência, e sobretudo a repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, esses estudos causaram grande impacto nos sistemas de ensino. As políticas de progressão continuada e de aceleração escolar, atualmente tão incentivadas nas redes escolares, certamente devem o seu tributo a pesquisas dessa natureza.

A maior parte dos artigos desse grupo volta-se contudo para a avaliação de monitoramento, entendida neste caso, como a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal ou no dos sistemas estaduais de ensino básico.

Para além dos textos examinados no estado da arte, a literatura especializada indica que a montagem de sistemas padronizados de avaliação do ensino que abarquem toda a educação básica é um fenômeno relativamente recente nas sociedades avançadas, sendo que em vários países europeus que os estão implantando, como a Holanda, França e Inglaterra, apenas nos últimos anos começa-se a dispor de informações completas sobre as primeiras gerações de estudantes do ensino básico que receberam acompanhamento. Desse modo, é difícil aquilatar a magnitude do impacto que a utilização desse tipo de monitoria é capaz de provocar e, embora se busque associar essa prática aos esforços de melhoria do ensino, observa-se que esse é um terreno ainda muito sujeito a ensaios e erros, a avanços e retrocessos e a controvérsias de toda a ordem.

Os termos em que foi realizada a sistematização desse modelo de avaliação - amplamente divulgado por meio de organismos multilaterais, em grande parte responsáveis pela adoção de medidas homogeneizadoras em diferentes sistemas escolares do mundo -, foram sobretudo pautados pelas reformas educacionais de cunho conservador do início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final dessa década e início da seguinte na Inglaterra. Eles foram fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (Afonso, 1998).

Essas reformas, motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e de desenvolvimento de outros países industrializados, partem do pressuposto

de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais. Elas evocam o princípio da accountability como fundamento, ou seja, o de que o poder público deve prestar contas à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Ao fazê-lo porém, substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio liberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo para tanto, no dizer de Flecher (1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas, políticas, regulamentares como incentivos.

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentalizem recursos capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação.

A esse respeito é interessante recuperar o que afirma Henkel, a propósito da reforma educacional da Inglaterra: a avaliação torna-se importante para “controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público, e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (apud Afonso, p.162).

Na América Latina, países como o México, o Chile e a Argentina também implantaram seus sistemas nacionais de monitoramento do rendimento escolar. O mesmo fez o Brasil, a partir de 1990, com a criação do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica, e de seus congêneres em Minas Gerais e São Paulo, além de vir disseminando esse tipo de prática por meio da iniciativa de vários outros estados.

Conforme admite Fletcher (1995), refletindo a propósito do modelo a partir da experiência americana, uma das grandes dificuldades da implementação desse sistema é que ele depende de enorme melhoria na capacidade de processamento da informação. Trata-se portanto de sistema a ser evitado se a administração não dispuser de fôlego financeiro e competência técnica para geri-lo com os novos recursos da informática. Uma segunda limitação consiste no eventual estreitamento do currículo por iniciativa das escolas que, ao tentarem adaptar-se às novas exigências, podem eliminar os conteúdos que não se relacionem diretamente com os referenciais curriculares básicos. Além disso, nem todas as unidades escolares têm condição de responder aos sinais de mercado preconizado pelo sistema de monitoramento. A circunscrição das matrículas às zonas próximas da escola, tal como acontece em muitas localidades nos Estados Unidos, reduz a capacidade de escolha de melhores escolas pelos pais de alunos. Como lembra o autor, nas circunstâncias de monopólio e oligopólio, princípios de livre mercado não são aplicáveis, sendo duvidoso que escolas deficientes tenham iguais oportunidades para responder a incentivos e sanções. Conseqüências possíveis de políticas dessa natureza podem ser a exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando disparidades sociais existentes.

Vários estudos realizados nos Estados Unidos e Inglaterra, tal como os relatados por Rasell e Rothstein em 1993, têm igualmente evidenciado as fragilidades da tese de que a livre escolha da escola dos filhos pela família constitui poderoso incentivo à melhoria da qualidade do ensino. Eles mostram, entre outras coisas, que a maior parte dos pais de localidades em que foi implantado o sistema, mesmo admitindo como boa a possibilidade de escolherem onde querem matricular os filhos, não os trocam de escola sendo que, entre os que fazem uso desse direito, não contam grandemente os critérios acadêmicos que supostamente deveriam estar orientando as suas escolhas (apud Campos, 1996).

Embora a avaliação externa, tal como definida neste texto, seja uma variável crucial no desenho das reformas educacionais em curso em um bom número de países, na transposição do modelo para a América Latina, tanto as justificativas, como as práticas de avaliação, têm, em certa medida, tentado minorar os argumentos que exacerbam o caráter

competitivo da proposta original, dando ênfase ao papel compensatório do Estado. Em documento preparado para a OREALC, um grupo de pesquisadores chilenos, ao propor no começo dos anos 90 - portanto após o processo de redemocratização do país -, que a região adote sistemas de medição da qualidade da educação básica, busca associar um novo significado às medidas de educação e avaliação. Nesse caso o foco está em que a comunidade de atores emita juízos sobre os fenômenos de aprendizagem em que estão envolvidos e que, a partir deles, desenvolva as ações remediativas que julgar convenientes. Ao lado das medidas de aferição padronizadas de resultados de aprendizagem, buscam contemplar estratégias para a realização de uma avaliação formativa e, partindo do pressuposto de que os recursos são escassos para solucionar problemas de grande magnitude, procuram identificar áreas vulneráveis em que é preciso intervir prioritariamente para melhorar a qualidade do ensino (Filp et al., 1990). A pretensão é a de transformar a avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional, substituindo porém as políticas de corte universalista pelas estratégias particularistas que visam a atenção a grupos específicos.

No caso brasileiro, particularmente, vale observar que os aspectos concorrenciais característicos da lógica de mercado, podem ser mais facilmente atribuídos aos procedimentos ligados à avaliação de alunos dos cursos superiores, que vêm acompanhados da publicitação de resultados e estão fortemente associados aos processos de autorização de funcionamento e ao credenciamento desses cursos. No monitoramento dos sistemas de ensino básico, via de regra a ênfase tem sido dada ao uso da informação gerada pela avaliação como subsídio aos próprios aparatos gestores da rede de ensino, prestando-se de preferência a orientar ações do Estado no sentido de suprir necessidades detectadas. Esse é o caso de propostas que incidem sobre a formação dos educadores em serviço, como fruto das deficiências encontradas no desempenho dos alunos do ensino básico.

As experiências de emprego desse tipo de monitoramento mais bem sucedidas no nível internacional, como parece ser a da Holanda por exemplo, têm se empenhado no envolvimento dos diferentes atores interessados na educação, desde professores, diretores, especialistas e pais, até as universidades e outras entidades da sociedade civil, como os setores empresariais, associações científicas e de trabalhadores. Eles são chamados a ter diferentes tipos de participação, como validar os conteúdos da avaliação e aprovar os

procedimentos propostos, colaborar com a realização das provas e até contribuir com os encaminhamentos que decorrem dos resultados obtidos. Quando os sistemas de avaliação incorporam elementos importantes da cultura escolar e os professores sentem que a avaliação externa é feita a seu favor e não contra eles, chegam a solicitar que ela seja realizada com maior frequência, como na Suécia, pois terminam assimilando-a como um indicador importante para a melhoria do seu trabalho. Nesses casos a insistência no caráter complementar das duas modalidades de avaliação, a saber, a padronizada, mais precisa e com condições de comparabilidade mas necessariamente restrita, e a do professor e da escola, que contempla aspectos mais abrangentes da formação do aluno, parece vir contribuindo para reafirmar junto ao magistério a sua dignidade profissional.

Na América Latina, as pressões dos organismos internacionais e as linhas de crédito abertas com a finalidade expressa de implantação de sistemas de avaliação padronizada do rendimento escolar, têm levado frequentemente a um superdimensionamento das possibilidades de impacto do uso de informações desse tipo na melhoria da qualidade do ensino. Diante da escassez de recursos e dos altos custos envolvidos na montagem desses sistemas, que não dispensam pesadas contrapartidas dos países que recebem tais financiamentos, tem-se por vezes assistido à retração do financiamento às pesquisas educacionais capazes de trazer aportes não menos valiosos à melhoria do sistema escolar.

Em face da grande quantidade de informações já coletadas em alguns países, seja mediante pesquisas, seja por meio de avaliações padronizadas realizadas em diferentes âmbitos e circunstâncias, pergunta-se também sobre a capacidade efetiva que teriam os aparatos públicos de ensino de apreciar esses dados e implementar medidas de amplo alcance em decorrência da sua análise. É certo que já existe um relativo consenso sobre a necessidade de melhor aparelhar os órgãos gestores dos sistemas escolares para o uso de informações que subsidiem as políticas educacionais, bem como de promover a articulação entre as instâncias produtoras de conhecimento e aquelas encarregadas de oferecer o ensino básico. Entretanto é preciso que se pondere também sobre os custos envolvidos na geração da enorme quantidade de dados pelos sistemas de informação, em vista das limitações claramente impostas pelos condicionantes da estrutura e funcionamento dos aparatos de ensino, que se ressentem da falta de recursos até mesmo para implementar as medidas mais básicas.

O fato de que algumas informações relevantes para mudanças significativas no sistema, já de há muito disponíveis na área, não venham sendo sistematicamente incorporadas às propostas de governo, revela também que a própria opção pela utilização de um tipo de informação e não de outro, passa por um crivo político que qualifica ou desqualifica certa natureza de estudos e de dados e torna certas medidas plausíveis ou não, dependendo das forças hegemônicas prevaletentes no momento. A racionalidade técnica, que pressupõe uma relação de linearidade entre a utilização plena da informação sistematizada nos moldes propostos e a tomada de decisões no âmbito dos complexos sistemas de ensino, deixa pois de considerar as condições sociais, culturais e políticas que envolvem conflitos de interesses, consensos e dissensos na formulação e gestão das políticas da área. Parece também ignorar as enormes resistências geradas dentro dos próprios aparatos públicos sobre a divulgação de muitas das informações colhidas por essa via, visto que elas podem ser consideradas como ameaças aos mecanismos de legitimação necessários à manutenção das posições de poder.

Como diferentes opções no campo da avaliação de monitoramento nem sempre estão postas para a apreciação por parte daqueles que devem decidir sobre elas, o risco da transposição de modelos concebidos nos países avançados para a realidade latino-americana, sem que se considere devidamente o fato de que os nossos sistemas de ensino em geral funcionam sob condições de infra-estrutura significativamente mais precárias, pode levar ao desperdício de recursos escassos e escamotear problemas ao invés de representar soluções efetivas para eles.

### **A avaliação da qualidade do ensino: pressupostos multi-referenciados**

A mais numerosa produção da literatura examinada sobre o ensino básico dedica-se porém a discutir questões ligadas ao estatuto científico da avaliação da qualidade do ensino. A escassez de teorias sobre avaliação propriamente dita não impede o esforço de elucidar pressupostos da filosofia e das ciências como a sociologia, psicologia, antropologia e da própria pedagogia, aos quais se filiam concepções de educação de que derivam, por sua vez, diferentes concepções de avaliação.

É freqüente que critiquem genericamente o paradigma positivista predominante na tradição de avaliação brasileira, sendo que a partir de várias vertentes teóricas, nem

sempre claramente explicitadas e nunca aprofundadas, acabam por esboçar características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável.

Tais características são bastante convergentes, indicando haver já um amplo consenso na área. Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais no que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre o avaliador e o avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e portanto mais justa da sociedade.

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, da formação do professor e de suas condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais.

Essa mudança de enfoque, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macro-estruturais e as abordagens micro, vem possibilitando a paulatina superação da tradição crítico-reprodutivista. Muito tendo contribuído para elucidar os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente, esta tradição gerou, como já assinalaram estudos anteriores, uma produção sobre o tema com acentuada conotação de denúncia, mas pouco subsidiou a proposição de enfoques alternativos que tivessem caráter propositivo.

Entre os textos que trazem o foco da avaliação para a escola e, em menor proporção, para o professor e outros agentes educacionais, incluem-se algumas proposições acerca das análises institucionais. Assim como em relação ao aluno e aos agentes educacionais, a proposta de avaliação institucional enfatiza o diálogo, a participação, a reelaboração

coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias.

O paradigma emergente de avaliação qualitativa não tem uma densidade teórica própria. Ele empresta elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação tipicamente interdisciplinar. Os textos que a ele se referem guardam, na maioria das vezes, tom prescritivo, sendo bem menos frequentes aqueles que refletem sobre ações desenvolvidas sob essa orientação.

Maria Laura Franco (1990), faz uma caracterização sumária das matrizes epistemológicas dos modelos de ciência que privilegiam seja o objeto, seja o sujeito. Transpostos para a avaliação educacional, tais modelos teriam representado um avanço e nortearam a geração de paradigmas mais complexos e abrangentes. No entanto, como em ambos os casos a visão do indivíduo se apresenta de forma abstrata, a autora dá ênfase à necessidade de que a avaliação educacional tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo sociedade numa dimensão histórica. Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação.

Em outro ensaio, Franco (1994) aponta ainda para a complexidade do conceito de qualidade do ensino, considerando-o como um produto histórico e social, orientado por diferentes expectativas - que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo -, e que reflete um posicionamento político e ideológico. Ao discutir critérios de avaliação e indicadores de qualidade, questiona a validade daqueles que são pensados em função do mito da modernidade, que os elege sobretudo pelas exigências da produção.

Um número considerável de textos, ao acentuar os aspectos políticos e histórico-sociais da avaliação, apoia-se predominantemente nos referenciais de Habermas para propor a avaliação do tipo emancipatório dentro de um paradigma dialético. Entre eles os mais representativos são os de Pedro Demo. Tendo em conta o fato de que os aspectos políticos da educação têm a ver com o exercício da cidadania, esses textos propõem uma estratégia de formação de sujeitos sociais, dotados de capacidade para se auto-definirem, bem como para determinarem o seu destino histórico, de modo tal que logrem conceber e construir sua emancipação política e econômica, assim como o seu projeto de desenvolvimento como povo.

Demo (1990), após admitir que a quantidade e a qualidade são partes integrantes e indissociáveis da educação, na tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação da qualidade, distingue a qualidade formal - ligada ao domínio tecnológico -, da qualidade política - voltada para a cidadania -, entendendo que uma não pode ser entendida sem a outra, nem tampouco pode ser substituída pela outra. A qualidade política, referindo-se a conteúdos históricos, é de teor prático e inevitavelmente ideológico e, portanto, de tessitura metodológica distinta daquela que a ciência clássica costuma abarcar em seus cânones. Toca a face social dos valores e compromissos, da consciência social crítica que é capaz de revelar sujeitos autônomos, que não são presa fácil de manipulações e que estão aptos a fazerem opções sobre o uso alternativo das instrumentações tecnológicas. Para o autor a conotação política da qualidade da escola está menos na sua característica pública do que no controle democrático sobre ela exercido pela comunidade e pela sociedade em geral.

Julga necessário também recompor a pesquisa como princípio educativo, uma vez que ela não supõe a simples aplicação de métodos científicos de descoberta da realidade, mas responde pelo seu questionamento e transformação. Como princípio educativo, o conhecimento, que tem como fonte privilegiada a pesquisa, está na base do processo emancipatório, que sempre começa com a tomada de consciência crítica e a capacidade de dizer não: ato que inaugura o processo político questionador e que jamais se conclui. O confronto de idéias, o embate entre posições, o reconhecimento do conflito, a constatação da desigualdade, são fundamentais para a organização política dos desiguais no sentido da emancipação. A importância da escola estaria na sua possibilidade de realizar a dupla face da pesquisa: apetrechar tecnicamente para fundar competência tecnológica e fazer pensar e se repensar na linha da transformação.

Em outro artigo, Pedro Demo (1995) busca caracterizar o compromisso educativo da avaliação escolar e a define como um processo permanente de acompanhamento do aluno. Tendo como referência o paradigma da comunicação de Habermas, coloca a *discutibilidade* como critério essencial da cientificidade, que tem a ver com a avaliação, tanto no que diz respeito aos procedimentos que fazem parte da sua lógica intrínseca, quanto no que se refere à apreciação da sua qualidade.

Ana Maria Saul (1992), também adota conceitos afins, sem entretanto reportar-se explicitamente a essa matriz teórica. A autora propõe um paradigma alternativo: o da

avaliação emancipatória, que se realiza a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva. Sugere uma classificação política dos estudos avaliativos, visando a construção de uma avaliação democrática, cujos conceitos chave são: sigilo, negociação e acessibilidade, ou seja, direito do usuário à informação e à utilização dos resultados da avaliação para melhorar ou redirecionar as próprias atividades. A crítica institucional e a criação coletiva concretizam-se por meio de três momentos: expressão e descrição da realidade, isto é, elaboração de um diagnóstico institucional e descrição dos dados obtidos; crítica do material expressa pela análise do projeto pedagógico da instituição; criação coletiva, ou seja, delineamento das novas ações da equipe de trabalho. Trata-se de abordagem que envolve pesquisa participante, a qual implica o compromisso do pesquisador com a causa em questão, contribuindo para uma ruptura metodológica profunda. O novo paradigma permitiria ao avaliador assumir o papel de coordenador dos trabalhos de avaliação, de um orientador dessas ações, favorecendo o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa.

Uma série de outros textos abordam a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, valendo-se, para tanto, do referencial crítico-reprodutivista, da pedagogia dos conteúdos e de escritos que privilegiam a instituição escolar e sua cultura como foco de análise, como os de Gimeno Sacristan e Philippe Perrenoud.

Marli André (1990), considera que a estrutura de poder vigente nas escolas reflete as relações de poder dos órgãos decisórios. Ela é a de um poder predominantemente centralizador, exercido via de regra pelo diretor da unidade, e tende a reproduzir-se tal e qual na organização do ensino na sala de aula. Para que a prática docente possa ser redimensionada tornando-se mais justa e mais democrática, recomenda que se implante nas escolas uma sistemática de trabalho menos hierarquizada, mediante a criação de espaços coletivos de reflexão, onde professores e orientadores possam analisar conjuntamente o fazer pedagógico, espaços esses que podem ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino aprendizagem visando ao seu aprimoramento.

A mesma autora discute também a questão do poder e da função social da avaliação escolar, ressaltando a necessidade de analisar as mediações presentes no ato de avaliar. Toma como ponto de partida o conceito de fabricação da excelência escolar de Perrenoud,

segundo o qual as normas e os critérios definidos pela escola como de excelência, a despeito de serem frutos de uma dada construção social, são difundidos como a única forma de conceber a realidade. Trabalhar no sentido de uma avaliação mais democrática implica trabalhar simultaneamente nos campos da didática, da relação professor aluno e da organização pedagógica da escola. Envolve também a adoção de uma pedagogia diferenciada que assegure a possibilidade de o aluno ser reconhecido pelo grupo independentemente de suas competências escolares e de seu nível cultural. A diferenciação envolve o acompanhamento dos processos e dos caminhos de aprendizagem, a busca de estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis, sendo a avaliação formativa a sua principal fonte de informação. Com forte ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem, o papel desse tipo de avaliação é o de contribuir para esboçar um plano de atuação (1996).

Menga Ludke (1995), parte da discussão crítica dos modelos de avaliação comprometidos com a busca de instrumentos de medida “válidos” e “fidedignos”, propugnando uma concepção de avaliação fortemente integrada ao próprio processo de ensino aprendizagem, como base para o desenvolvimento de propostas que venham ao encontro das necessidades de alunos e professores. Menciona formas tentativas de avaliação associadas a esta última concepção. Refere-se ainda à maior confiança que deve ser atribuída à avaliação feita pelos professores e pelos próprio alunos. A despeito de admitir a maior carga de trabalho envolvida nesse tipo de avaliação, reconhece que ela constitui fator de crescimento que, contudo, não substitui a avaliação baseada em testagens que permitem a comparação de alunos e de instituições, possibilitando a visualização de problemas não apreendidos no nível da sala de aula.

Um grupo de autoras, a saber: Mere Abramowicz (1995), Vera Tavares de Souza (1994), Mirian Grinspun (1994 e 1996) e Vera Werneck (1996), propõe uma avaliação holística do aluno, que não se restrinja aos aspectos cognitivos, procurando contemplar sua condição existencial, sentimentos, motivações, valores. Ela deve manter o caráter dinâmico e interativo do processo e aponta para um paradigma denominado crítico-humanista.

Luckesi (1991,1992,1996), que muito tem contribuído para a elucidação dos pressupostos das práticas avaliativas no ensino básico, insiste na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma mas do fim a que se destina, mostrando que esta, ao conquistar espaço tão amplo nos processos de ensino, condicionou a prática pedagógica ao

que ele chama de pedagogia do exame; discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, insistindo na dimensão política que possuem essas atividades e preconizando um trabalho de equipe em que todos decidem o que e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades da clientela.

Entre os artigos com enfoque psicopedagógico, observa-se que a utilização da teoria psicogenética para analisar a avaliação dos resultados da aprendizagem escolar, ocorre dentro de uma perspectiva mais ampla do que a de décadas anteriores. A grande popularidade alcançada há tempos atrás pelas provas operatórias como instrumento de diagnóstico psicopedagógico é colocada em cheque. Ao invés de tomar esta ou aquela parte da teoria e aplicá-la à avaliação da aprendizagem escolar, apresenta-se um quadro teórico para a análise do processo de aquisição de conhecimentos na escola, de modo a identificar os problemas mais significativos e a formulá-los com vistas a encontrar soluções relevantes e adequadas. Em um sentido mais amplo, parece que a psicologia e a epistemologia genéticas vêm sendo utilizadas mais como instrumento de análise dos problemas educacionais, do que consideradas como fonte virtual de soluções para os males que assolam a educação.

Outros referenciais da psicologia também sugerem novos enfoques para a avaliação. É o caso da Teoria das Inteligências Múltiplas, preconizada por Gardner, e que Gama (EN, 1994) introduz como uma abordagem que abre novas possibilidades em educação, propondo perspectivas originais para a avaliação de indivíduos e oferecendo opções que permitem aos educando realizações pessoais em várias áreas do saber. Para a autora, essa teoria apresenta alternativas para algumas práticas educacionais, especialmente quanto a métodos de avaliação que considerem as inteligências avaliadas, a cultura dos alunos e o desempenho adulto a que se quer chegar. Nesse sentido, seria possível mudar o foco nas escolas: de testagem, para avaliação; da classificação de alunos, para a colaboração com eles na construção de habilidades, com um aproveitamento ideal da variedade de oportunidades educacionais. A autora propõe, como decorrência da necessidade, apontada por Gardner, que o levantamento de dados sobre o desempenho dos alunos não vise apenas o conhecimento do que foi aprendido, mas como foi aprendido e de que maneira se fará uso de tal aprendizagem.

Em síntese, tal como os demais referenciais das outras áreas de conhecimento, os estudos psicopedagógicos contribuem para a formulação do novo paradigma de avaliação qualitativa, conferindo especial ênfase à avaliação formativa, com insistência num olhar mais descritivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. O eixo desloca-se do produto para o processo da aprendizagem, dando elementos para entender e trabalhar o papel do erro na escola; acentua-se o caráter diagnóstico da avaliação; a auto-reflexão do aluno sobre como aprende e o que aprende; a consideração de outras dimensões da avaliação que não a exclusivamente cognitiva; a interatividade no processo avaliativo.

Embora gozando de grande consenso na área, o que vem a tona em relação ao paradigma de avaliação qualitativa é sobretudo a afirmação de certos pressupostos, tendo sido constatada grande lacuna em termos da metodologia e de procedimentos a serem adotados para viabilizá-lo na prática. São muito escassos os textos que se ocupam desses aspectos.

### **Impasses e desafios**

A despeito da abundante produção de discursos sobre o tema, constata-se que seus apelos à mudança das práticas escolares e do tratamento tradicional da avaliação terminam tão somente por resvalar a realidade. Mesmo quando se chega a ultrapassar o nível do discurso, como no caso da avaliação de monitoramento, não há ainda evidências de que ela esteja causando impactos significativos no desempenho dos alunos.

Em meio às práticas tradicionais de avaliação, enquadradas por fortes dispositivos institucionais de ordenação existentes nas escolas, os professores vêm tendo que conviver com os dois discursos polarizados, que se fundam em pressupostos radicalmente distintos. Mais ainda. Aqueles docentes dos estados em que foram implantados sistemas próprios de avaliação de monitoramento, estão convivendo de um lado com as incertezas e ansiedades que a introdução do modelo nas redes escolares vem causando e, de outro, com a insuficiência de meios para ensaiar novas práticas avaliativas na direção chamada emancipatória.

Um dos discursos, reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria

escola pelos atores educacionais. O outro, volta-se para a avaliação dos resultados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa da escola.

Embora se reconheça na origem, matrizes políticas e ideológicas inconciliáveis entre as duas postulações, e ainda que se admita que no processo de sua reapropriação pelos sistemas de ensino, ambas podem chegar a admitir uma série de procedimentos e recomendações comuns e complementares, a prática tem mostrado a necessidade de retomar a função reguladora e a função emancipadora da avaliação a partir de uma nova ótica.

Se, para além do Estado e do mercado, se levar em conta também as aspirações mais gerais da população a respeito da educação, não meramente atreladas a razões de ordem estritamente econômica, mas fundamentalmente ligadas à qualidade de vida, ou como diria Boaventura Santos (apud Afonso, 1998), “ao prazer, à participação, à solidariedade”, talvez seja possível deixar de simplesmente imputar à ênfase no processo um caráter “progressista” e de atribuir à insistência nos resultados um caráter puramente conservador da avaliação.

Do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino se torne condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos alunos e para uma formação que se estende a outros domínios. Contudo, do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. Mas se esses resultados não se prendem a uma racionalidade científico-instrumental apenas, será preciso repensá-los na perspectiva que busca romper com o conceito de regulação atribuído ao conhecimento e à avaliação, para entender a permanência na escola e os seus frutos como um processo de construção de identidades em que o eu e o outro são constituídos numa rede de recíprocas relações.

## **Bibliografia**

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.11, p.113-23, jan./jun. 1995.
- AFONSO, A . J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de A . A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 74, p.68-70, ago. 1990.
- . Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.99, p.16-20, nov.. 1996.
- BARRETTO, E. S. de S. e PINTO, R. P. **Estado da arte: avaliação na educação básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: INEP/ COMPED/PNUD, 2000.
- CAMPOS, M. M. Resenha: Hasell e Rothstein (orgs). School choice: examining the evidence. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.3, p.103-6, set./dez. 1996.
- DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio**. Rio de janeiro, v.3, n.8, p. 323-30, jul./set. 1995.
- . Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.2, p.11-26, jul./dez. 1990.
- FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.11, p.93-112, jan./jun.1995.
- FLETCHER, P. e CASTRO, C. de M. Mitos , estratégias e prioridades para o ensino de primeiro grau. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.8, p.39-56, jul./dez..1993.
- FILP, J. et al. Sistema de medición de la calidad de la educación básica: una propuesta. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.2, p 49-90, jul./dez., 1990.
- FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.74, p.63-7, ago, 1990.
- . Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. **Idéias**. São Paulo, n.22, p.81-7, 1994.
- GAMA, M. C. A teoria das inteligências múltiplas ou a descoberta das diferenças. **Ensaio**. v.1, n. 2, p.13-20, jan./mar. 1994.

GRISPUN, M. Avaliação da educação, cidadania e trabalho. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.4,n.10, p.71-6, jan./mar. 1996.

------. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.29-40, jan./mar. 1994.

KLEIN, R. e RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.55-62, jan./mar. 1995.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.82-6, jul./ ago.1991.

------.Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 25, n.130-131, p.26-9, maio/ago.1996.

------. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**. São paulo,n.15, p.115-25, 1992.

LUDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.12, p.51-7, jul./dez. 1995.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.4, p.73-86, jul./dez. 1991.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p.24-31, jan. /fev. 1992.

SOUZA, V. T. Avaliação de aprendizagem. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.1, n.3. p.13-20, abr./jun.1994.

WERNECK, V. R. A velha e a nova questão da avaliação. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.4, n.13, p. 371-80, out./ dez. 1996.

