

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas.

A. Avaliação como medida - Esse é um dos seus significados mais difundidos. Fundamentado na concepção positivista de conhecimento, que o restringe a fatos e dados empíricos, realiza-se através da aplicação periódica de testes, pretendendo aferir com rigor, neutralidade e objetividade o rendimento dos sujeitos, levando a sua classificação. A medida descontextualiza os resultados, permite a comparação e a ordenação dos sujeitos em uma hierarquia e propõe uma tradução quantitativa da aprendizagem. Tal significado, inicialmente ancorado em teorias psicométricas, entrelaça-se a proposições que assumem outras bases teóricas.

A.1 - A relação entre avaliação e medida adquire nuances com a introdução dos objetivos educacionais na organização curricular e com a preocupação com a descrição e a elaboração de juízo de valor sobre a aprendizagem. Nessa vertente, é obrigatória a referência aos trabalhos de Tyler (1974) e de Scriven (1967), sendo deste último a formulação dos conceitos: a) *avaliação formativa*, relacionada ao desenvolvimento das aprendizagens e à regulação dos processos pretendendo melhorá-los; b) *avaliação somativa*, voltada para determinar níveis de rendimento e ligada à classificação, certificação e seleção dos sujeitos. Igualmente, é preciso considerar a *pedagogia por objetivos* (BLOOM, *et al*, 1972) que articula medida, descrição e juízo de valor, mantendo

uma concepção fragmentária do conhecimento e reduzindo a aprendizagem a comportamentos observáveis. A avaliação, como processo de controle meritocrático e de uniformização cultural, conecta-se ao exame, artefato da ação docente que atravessa as dinâmicas de ensino e de aprendizagem como exercício de poder hierárquico, de modo que compreender, prever e manipular se complementam numa perspectiva produtivista (DÍAZ BARRIGA, 1999).

A.2 – Grande parte das práticas avaliativas formais conserva a medida como elemento nuclear, embora algumas de suas versões expressem a crescente reflexão sobre sua dimensão qualitativa. Há um movimento de redefinição dos significados da avaliação em que não se alteram seus vínculos com a matriz positivista de conhecimento e com a concepção de aprendizagem apoiada na teoria comportamental, notados, com intensidades diferenciadas, em propostas que se pautam por: primazia da quantidade na comprovação dos resultados, centralidade na verificação e no controle do rendimento e ênfase nos objetivos propostos, dando pouca visibilidade às aprendizagens efetivas (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

B. Avaliação como processo crítico e reflexivo – Outros significados para a avaliação das aprendizagens se elaboram em resposta a críticas ao caráter redutor dos modelos quantitativos de avaliação; a demandas sociais, como a democratização da escola, e à incorporação de outras vertentes teórico-epistemológicas à reflexão sobre a educação em geral e à aprendizagem em particular, entre outros fatores. Assumida como prática social complexa, seus fundamentos remetem a um pluralismo epistemológico, expressão da multiplicidade do pensamento crítico no movimento de (re)articulação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nessa reconfiguração, destacam-se duas perspectivas teórico-epistemológicas: a) de matriz subjetivista, que prioriza a compreensão dos processos cognitivos e confere especial relevância aos ritmos individuais (por vezes referidos a padrões de desenvolvimento considerados universais) e aos aspectos afetivos; b) de caráter sócio-histórico, que insere as práticas pedagógicas na complexa rede de relações sociais, tecida por conflitos, contradições, rupturas, continuidades, negociações, mudanças, integrando processos individuais e coletivos na produção e análise dos atos humanos, necessariamente contextualizados e dinâmicos. (FRANCO, 1993)

B.1 – Ressaltam significados que se conjugam a conhecer sujeitos, compreender processos e interrogar resultados, observando suas qualidades e seus movimentos, com prioridade para as dimensões reflexiva e crítica da produção dos dados e para o caráter ético e político da tomada de decisões. Direciona-se à ampliação dos conhecimentos dos sujeitos, articula-se à compreensão e realização da dinâmica pedagógica, busca favorecer a interação e se compromete com o desenvolvimento da autonomia. Suas finalidades podem se resumir como: a) orientar a busca dos momentos e modos oportunos de intervenção docente para fomentar a aprendizagem de todos; b) oferecer aos sujeitos elementos que os levem a tomar consciência de sua própria aprendizagem e a assumir sua responsabilidade por ela.

B.2 - O diálogo é fundamental nesse processo que integra ensino e aprendizagem em torno do conhecimento, predominantemente percebido como construção sócio-histórica. Contribui para a produção de ações comprometidas com a ampliação do conhecimento de todos, especialmente quando se articula com a comunidade, espaço potencial de solidariedade, reciprocidade e emancipação (AFONSO, 2000). A avaliação conduzida como processo dialógico favorece a partilha de poder, potencializa um conhecimento profundo e contínuo dos diferentes processos, características individuais, valores, conhecimentos, culturas e percursos que se entrecruzam na experiência de escolarização e problematiza sua articulação com julgamento, classificação, certificação, seleção e exclusão. Essas características exigem pluralidade de procedimentos, sendo a negociação e a cooperação fundamentais para se tecer essa prática coletiva e constituída pela diferença. Centrada no conhecimento, interroga o desempenho tradicionalmente valorizado e reconhece o *erro* como indispensável à compreensão e realização das dinâmicas de aprendizagem-ensino. São exemplos de formulações vinculadas à perspectiva crítica: *avaliação diagnóstica* (Luckesi), *avaliação emancipatória* (Saul); *avaliação formativa* (Perrenoud), *avaliação formativa alternativa* (Fernandes) e *avaliação mediadora* (Hoffmann).

MARIA TERESA ESTEBAN

- AFONSO, A.J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BLOOM, B. et al. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. IN: ESTEBAN, M.T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.51-82.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.
- FRANCO, M.L.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. IN: SOUZA, C.P. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1993. p. 13-26.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 9.ed. Madrid: Morata. 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliação formativa ou avaliação mediadora?* Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares, 2003.
- PERRENOUD, Ph. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.
- SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCRIVEN, M. (Org.). *The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation*. Chicago Rand MacNally, 1967.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.