

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO UM PONTO DE PARTIDA PARA A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

LÉA DEPRESBITERIS*

PRÓLOGO

Existem duas coisas que me incomodam profundamente: rever fotografias, nas quais apareço e reler coisas antigas que escrevi.

No caso das fotos, a sensação é de saudades. Saudades dos sentimentos que existiam no momento em que a foto foi registrada, saudades das pessoas que a compunham, saudades do tempo que não volta mais.

Quando releio meus escritos passados, sinto que poderia ter feito bem melhor: aprofundando certos aspectos, adotado um estilo diferente, tendo sido mais clara e precisa, etc.

Assim, quando solicitada a resumir as idéias principais de minha tese *"A avaliação da aprendizagem como ponto de partida da*

* Doutora em Ciências da Educação, área de Psicologia Escolar, pela Universidade de São Paulo, USP. Do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial, SENAI.

avaliação de programas da formação profissional”, senti um certo desconforto.

Além disso, o trabalho de tese defendido em 1989 para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências, na área de concentração de Psicologia Escolar, havia se transformado, após algumas adaptações, em um livro “*O desafio da avaliação da aprendizagem – dos fundamentos a uma proposta inovadora*” e, evidentemente, ganhara novos e diferentes contornos.

Na tese, ao contrário do livro, havia um capítulo específico sobre a formação profissional no Brasil e o papel que a avaliação da aprendizagem desempenhou, neste contexto, ao longo do tempo.

Questionei-me, então, sobre o que fazer: apenas um resumo do trabalho (objetivos, metodologia, resultados e conclusões) ou, além disso, contar um pouco da história do trabalho, desde sua conclusão, no ano já mencionado, até os dias de hoje.

Optei por ambos os caminhos.

I – A SÍNTESE DO TRABALHO DE TESE

Nos nomes da tese e do livro, pode-se captar o tema principal sobre o qual eles discorrem: avaliação da aprendizagem. Delineando ainda mais o tema: avaliação da aprendizagem na formação profissional.

I – Os objetivos do trabalho

No desenvolvimento do trabalho de tese, buscava-se:

- Contextualizar, historicamente, a avaliação apresentando-a, inicialmente, como processo de verificar os desempenhos dos alunos e depois como forma de analisar um programa educacional, para o qual concorrem inúmeras variáveis: sociais, econômicas e políticas.
- Traçar um referencial teórico da avaliação de programas, destacando dois de seus principais componentes: currículo e aprendizagem.
- Contextualizar a avaliação, na perspectiva da formação profissional, analisando as principais variáveis e questões que permeiam sua análise.

- Refletir sobre o potencial da avaliação da aprendizagem em promover macro-avaliações das instituições de formação profissional.
- Indicar ações que possam melhorar a avaliação de programas de formação profissional.

A hipótese principal do trabalho era a seguinte: para se avaliar a aprendizagem na formação profissional, em uma perspectiva mais abrangente, deve-se ter como base, políticas, filosofias curriculares e educacionais claramente explicitadas e, igualmente, configuradas em uma visão global.

Nesta perspectiva, a formação profissional do futuro trabalhador não dependeria apenas dos aspectos técnicos da profissão mas, também, dos fatores humanos e sociais que lhe possibilitassem operar, conscientemente, as mudanças da realidade.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem não se esgotaria em si mesma, mas serviria de ponto de partida para uma avaliação mais ampla das políticas, filosofias e concepções de trabalho e educação que permeiam as ações educativas das instituições e organismos educacionais.

Defendia-se que se a concepção educacional fosse ampla, ou seja, considerada como prática social, uma atividade humana histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações, haveria uma maior probabilidade que as concepções de planejamento de ensino e de avaliação da aprendizagem se tornassem mais flexíveis, mais voltadas ao enriquecimento do processo de educação.

Da mesma forma, concepções mais amplas de formação profissional, que não dicotomizassem educação e formação, teriam maior probabilidade de levar a formas de ensino e de avaliação mais conscientes, mais críticas, mais voltadas para a orientação, do que para o simples preenchimento burocrático de papéis.

2 – A metodologia do trabalho

O trabalho de tese foi elaborado a partir de uma extensa revisão bibliográfica da área de avaliação e de uma pesquisa realizada em uma instituição de formação profissional voltada para o setor da Indústria.

Uma idéia que permeou toda a metodologia da pesquisa foi a da conciliação entre duas dimensões fundamentais da avaliação: a científica e a participativa.

A dimensão científica foi definida como aquela que zelaria pela clareza conceitual da avaliação; pela caracterização abrangente e pormenorizada dos programas educacionais; pelo reconhecimento e representação das audiências legítimas interessadas no trabalho; pela sensibilização aos problemas políticos da avaliação, de modo a evitar o mau uso de seus resultados; pela especificação das necessidades e fontes de informação; pela adequação técnica com conhecimento e controle dos instrumentos avaliativos; pela definição de critérios e indicadores explícitos; pelos julgamentos e recomendações e por relatórios adequados às audiências.

A dimensão de participação foi pensada na proposição de uma pesquisa-ação caracterizada, essencialmente, como um tipo de investigação que busca envolver todos os participantes numa discussão conjunta e crítica dos resultados como, também, na elaboração e recomendação de alternativas de melhoria.

A idéia era a de concretizar um dos princípios que Lippitt propõe para a este tipo de pesquisa: uma pesquisa *com foco na ação*.

A pesquisa foi realizada nas seguintes fases: pesquisa exploratória, elaboração de diretrizes, aplicação experimental das diretrizes, implantação das diretrizes, avaliação e levantamento de sugestões de melhoria para tomada de decisão.

Cumprido ressaltar, que apesar da avaliação aparecer como fase da pesquisa, ela permeou todas as ações do trabalho, mesmo antes de sua realização.

A – A pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória envolveu inicialmente 1.718 pessoas na análise das ações educacionais da instituição e das ações de planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. Entrevistas e questionários foram os principais instrumentos da pesquisa. A análise de dados foi feita através de estatísticas descritivas e de análise de conteúdo, de uma amostra, nas questões abertas.

Após a análise e interpretação dos dados, foram elaborados relatórios específicos para cada grupo de respondentes (assistentes

pedagógicos, instrutores-chefes, docentes da Parte Diversificada, docentes da Parte Comum, orientadores educacionais, assistentes sociais, entre outros). Essa atividade buscou concretizar uma das premissas consideradas básicas na pesquisa-ação: a de que os resultados devem retornar sempre aos seus participantes, de modo que eles possam manter contato direto com as ações desenvolvidas.

B – Elaboração das diretrizes de planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem

As diretrizes foram elaboradas, num trabalho integrado entre órgão central e escolas, ficando assim delineadas:

- *O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem devem ser considerados como partes de um processo maior, de acordo com uma filosofia de educação claramente definida pela instituição.*
- *O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem constituem um processo único que deve ser estabelecido a partir de um trabalho integrado, participativo, de todos os responsáveis nele envolvidos. Neste trabalho, urge considerar peculiaridades específicas de cada escola.*
- *As diretrizes de planejamento de ensino e de avaliação da aprendizagem e a proposta que sugere alternativas para sua operacionalização têm uma conotação orientadora para o desenvolvimento do trabalho docente sem a intenção de limitar seu papel. Os exemplos e os aspectos formais da proposta não constituem modelos a serem rigidamente seguidos.*
- *A proposta considera os três níveis de planejamento e de avaliação: educacional, curricular e de ensino-aprendizagem. O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem são de responsabilidade dos docentes, assessorados pelos assistentes pedagógicos. Toda ação está baseada em objetivos e deve ser integrada para que se garanta a coerência com os princípios da instituição.*
- *O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem devem ser considerados como um processo contínuo e sistemático a fim de permitir, principalmente, a melhoria dos desempenhos insatisfatórios e o reforço dos desempenhos positivos.*

- *Tal processo é sistemático porque há necessidade de que a avaliação da aprendizagem seja realizada de forma organizada, com base em real planejamento de ensino, onde: (a) os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a desenvolver estejam estruturados, hierarquizados, selecionados significativamente, bem definidos e muito bem integrados; (b) os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino estejam claramente definidos; (c) os instrumentos e os critérios de avaliação estejam devidamente estabelecidos; (d) as múltiplas formas de análise dos resultados estejam previstas, entre outros.*
- *O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem propostos consideram a aprendizagem como um processo ativo, em oposição à simples memorização ou simples mecanismo de repetição. Implica mudanças qualitativas que não podem ser entendidas simplesmente como consequência do crescimento biofísico.*
- *A interação docente/aluno na busca da aprendizagem requer, como condição básica, o diálogo, através do qual haja troca de experiências e enriquecimento mútuo.*
- *Em termos de aprendizagem, conhecimentos, atitudes e habilidades motoras devem ser considerados de forma integrada, tendo em vista o aluno como ser indivisível.*
- *Para definir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias ao alcance dos objetivos finais, o docente deverá agir crítica e reflexivamente frente aos elementos curriculares, aos conteúdos programáticos e ao plano integrado de trabalho da escola.*
- *O planejamento de ensino, compreendido como atividade de reflexão sobre as ações mais indicadas para o alcance dos objetivos finais, resultará na tomada de decisão para sua melhoria.*
- *No planejamento de ensino, os objetivos deverão contemplar os conteúdos em duas dimensões: extensão (limites do conteúdo) e profundidade (níveis de desempenho a serem atingidos). Deverão ser redigidos de forma a permitir ao docente a escolha de diversas estratégias de ensino e de avaliação.*

- *Os conteúdos escolhidos para o alcance dos objetivos deverão ser distribuídos pela carga horária de previsão modular, que racionaliza a utilização do tempo para as aulas, as avaliações e a recuperação da aprendizagem. Na previsão modular, o módulo deve ser considerado como um conjunto de conhecimentos significativos para o alcance de determinados objetivos.*
- *A avaliação da aprendizagem deve ser considerada como meio de coleta de informações para a melhoria do ensino e do aluno, tendo assim funções de orientação, apoio, assessoria e não de punição ou simples decisão final a respeito do aluno.*
- *A avaliação da aprendizagem deve necessariamente: especificar de forma clara o que será avaliado; utilizar as técnicas e instrumentos mais adequados e possibilitar a auto-avaliação por parte do aluno; estimular o aluno a prosseguir e buscar sempre a melhoria do seu desempenho.*
- *A avaliação da aprendizagem não deve ser pensada somente ao fim de um período letivo. Ela deve se situar num "continuum", permeando: (a) momentos anteriores à situação de ensino-aprendizagem propriamente dita, para a verificação de pré-requisitos (avaliação diagnóstica); (b) momentos do próprio processo a fim de promover a melhoria dos alunos (avaliação formativa); e (c) momentos finais que permitam a aprovação ou retenção dos alunos (avaliação somativa).*
- *A avaliação da aprendizagem deve enfatizar as funções diagnóstica e formativa, pois estas orientam o processo de melhoria dos desempenhos através da recuperação imediata.*
- *O trabalho de recuperação deve ser visto como um recurso de correção de falhas de aprendizagem; deve exigir o esforço de toda a equipe escolar e docentes no intuito de evitar os prejuízos e o desestímulo ocasionados pelas retenções.*
- *O planejamento e a realização das atividades de recuperação são de responsabilidade das equipes escolares, que deverão definir as formas e, principalmente, os momentos de atuação.*
- *Considerando a natureza do ensino que é ministrado na formação profissional da instituição, a definição de atitudes a serem promovidas deve privilegiar a boa realização profissional (atitudes*

inerentes ao trabalho), sem esquecer aqueles atributos que contribuem para a formação de um homem crítico, participativo e consciente (atitudes sociais).

- *Dada a sua importância para a formação profissional, as atitudes inerentes ao trabalho serão consideradas como critérios de avaliação do alcance dos objetivos. As atitudes sociais, por sua vez, deverão ser trabalhadas de forma integrada por todos os elementos da escola e acompanhadas no seu desenvolvimento, sem a preocupação de atribuir-lhes uma nota.*
- *Na avaliação da aprendizagem, a nota do aluno deve refletir o seu desempenho durante, ou ao final do processo ensino-aprendizagem. A função administrativa legal da nota não deve encobrir suas características de orientação da aprendizagem e do ensino.*
- *As notas deverão ser sempre atribuídas dentro de um sistema de avaliação por critério, ou seja, que relaciona a aprendizagem do aluno aos objetivos previamente determinados.*
- *As notas deverão ser representadas sob a forma de números, numa escala de 0 a 100, mais ampla, que atende melhor a uma avaliação baseada em objetivos.*
- *O plano de ensino, com registro de decisões do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem, deve ser encarado como instrumento norteador do trabalho docente, fruto da reflexão em termos educacionais, obrigatório, formal, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Deve-se, também, respeitar o ritmo próprio do docente quando do planejamento.*
- *O planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem, em toda a sua essência de processo, devem ser encarados como meios para alcançar fins e não como fins em si mesmos.*

C – Aplicação experimental das diretrizes

Antes da implantação das diretrizes em todas as escolas, procedeu-se à uma experimentação em uma amostra de dez unidades escolares. Essa experimentação foi acompanhada e avaliada nas ações, tanto em nível da interrelação órgão central e escolas, como naquelas que se desenrolaram no contexto específico de cada unidade escolar.

Nesta fase, os alunos também se constituíram em fonte importante de indicação de sugestões de melhoria, tanto para o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem, como para as ações educativas mais globais da escola no tocante à educação profissional.

De uma amostra de 1000 alunos, consultados ao final da experimentação:

- 92% afirmaram que os docentes permitiram participação ativa nas aulas;
- 85% negaram que os professores tivessem usado a avaliação com caráter punitivo. Ressaltaram que os docentes, principalmente os da Parte Diversificada, orientavam continuamente o trabalho dos alunos, indicando-lhes os aspectos a melhorar ou a manter;
- 74% tinham participado das recuperações, mesmo que já tivessem obtido a nota necessária, o que demonstrou um interesse desses alunos na recuperação de sua aprendizagem, mais do que a recuperação de uma nota;
- 75% haviam se sentido confiantes e tranquilos ao passarem pelas avaliações, reafirmando que estavam sempre conscientes dos critérios pelos quais seriam avaliados;
- 70% disseram que antes das avaliações mais formais, os docentes sempre reafirmavam: “se ainda tiverem alguma dúvida me procurem”.

Muitas sugestões para a melhoria dos instrumentos de avaliação foram apontadas pelos alunos, destacando-se a necessidade de aperfeiçoamento das provas: acréscimo de questões diferentes das de múltipla-escolha; cobrança de assuntos além da “decoreba”; revisão do número de questões, pois as provas, muitas vezes, eram muito cansativas por serem longas; maior organização de datas das provas, entre outros.

Os alunos consideraram que o conhecimento antecipado dos critérios, pelos quais seriam avaliados, foi extremamente importante, pois aprenderam a analisar seu próprio trabalho. Essa afirmativa pôde ser constatada, principalmente, em algumas escolas nas quais os docentes solicitavam aos alunos uma autoavaliação do trabalho realizado, com base nos critérios estabelecidos, comparando

posteriormente os resultados obtidos com a avaliação que eles (os docentes) haviam realizado. Mesmo considerando que essa prática foi um dos pontos mais fortes da avaliação, os alunos levantaram a necessidade de reavaliação de alguns critérios, de modo a torná-los mais justos.

Paralelamente, as respostas ligadas diretamente à avaliação de sua aprendizagem, os alunos apontaram alguns aspectos educacionais mais amplos. A grande aspiração explicitada foi a do desejo de uma escola mais atualizada, tanto em termos de máquinas e tecnologia, como em termos do conhecimento do docente.

Especificamente com relação aos docentes, os alunos sugeriram que eles deveriam:

- conversar mais com os alunos, organizando debates, promovendo maior espaço para argumentação;
- explicar a matéria com apoio de mais recursos audiovisuais;
- motivar os alunos a irem além do exigido;
- dar mais trabalhos de pesquisa.

Interessante observar, também, que questionados sobre a disciplina, na época da pesquisa bastante enfatizada nas escolas, os alunos apontaram-na como necessária. Muitos alunos eram até mais rígidos do que os próprios docentes, afirmando:

“Eu aumentaria o rigor, exigiria mais disciplina. Os jovens são muito desordeiros, fazem muita brincadeira boba, são poucos os que levam a coisa a sério”.

Entretanto, para alguns alunos, a forma com a qual a escola controlava a disciplina foi considerada inadequada. A sugestão foi para que as “regras” fossem elaboradas em conjunto: docentes e alunos, de modo a serem incorporadas como naturais e, não como algo a ser obedecido de maneira impositiva.

Em geral, muitos foram os pontos positivos e restritivos levantados pelos docentes, assistentes pedagógicos, orientadores educacionais, assistentes sociais, diretores e alunos durante a experimentação.

Dentre os aspectos positivos destacaram-se: a importância de se realizar um trabalho educativo, a partir de diretrizes definidas integrada e participativamente – órgão central e escolas, oferecendo

uma visão mais abrangente do processo educativo e permitindo um melhor posicionamento quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outros aspectos levantados como positivos foram: a melhoria do diálogo entre docentes e assistentes pedagógicos, alunos e docentes; estabelecimento de um clima pedagógico com constante reflexão e melhoria de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação; desmitificação da avaliação como o "dia da prova", entre outros.

Dois aspectos mostraram-se restritivos ao trabalho : falta de tempo do docente para planejar e avaliar a necessidade de sua preparação para realizar essas atividades.

A falta de tempo surgiu como um forte empecilho ao desenvolvimento da própria capacidade de expressão de idéias críticas, por parte dos docentes, decorrente de uma prática educativa centralizadora, com ênfase na tarefa.

A formação dos docentes foi levantada como um dos aspectos mais importantes para a realização de um trabalho educativo de qualidade. A constatação foi a de que essa formação era concretizada, quase sempre, por meio de treinamentos superficiais e não como preparação no contexto real da escola, para superação dos problemas que o docente enfrenta no seu dia-a-dia. A sugestão foi de que a formação dos docentes abarcasse, não apenas os aspectos específicos da avaliação da aprendizagem, mas os assuntos ligados à educação em geral e, em especial, ao trabalho por se tratar de uma escola de formação profissional.

Os docentes ressaltaram, igualmente, a necessidade de um intercâmbio entre escolas para troca de experiências, uma vez que perceberam que as diretrizes tinham a finalidade de orientar o trabalho educativo e que seriam operacionalizadas, conforme peculiaridades regionais e das próprias áreas profissionais.

Apesar dessa visão mais integrada, algumas escolas assumiram as diretrizes como tarefa a cumprir, como documento a ser seguido sem reflexão. Segundo essas escolas, a dificuldade de imprimir uma análise mais crítica ao processo deveu-se, em grande parte, às dificuldades de participação conjunta entre órgão central e escolas e,

especificamente, em cada um dos setores responsáveis pelo planejamento, supervisão e avaliação.

Da mesma forma, algumas dicotomias foram observadas ao longo da experimentação, destacando-se a dicotomia entre teoria e prática explicitada, principalmente, na falta de um trabalho mais interdisciplinar. Uma análise mais aprofundada desta dicotomia fez emergir a relação que havia, na época, entre docentes da Parte Comum e da Parte Diversificada. Essa relação era permeada pela visão que os grupos de docentes tinham entre si. Os docentes da P.D. eram encarados como eminentemente práticos e arraigados ao "saber-fazer", pelos docentes da P.C.. Por outro lado, estes últimos eram vistos pelos docentes da P.D. como teóricos e desvinculados da realidade.

Com base nessas relações, estabelecidas há longo tempo na escola, foi preciso um trabalho de sensibilização intenso, para que se desenvolvessem atitudes de um trabalho educativo conjunto na busca de um só objetivo: a educação profissional dos alunos, mais do que a simples formação para um posto de trabalho.

Um relatório da fase de experimentação apontou, detalhadamente, os pontos positivos e as lacunas levantadas pelas escolas, tendo sido entregues aos principais decisores da instituição para tomadas de decisão.

Da mesma forma que freqüentemente ocorre no cotidiano das instituições educacionais, houve um certo retardamento das decisões. É evidente que não se esperava que essas decisões fossem tomadas todas ao mesmo tempo mas, desejava-se que no mínimo, elas fossem incluídas num plano a longo prazo, o que não aconteceu. A implantação das diretrizes de planejamento e de avaliação não foi considerada dentro do quadro global de metas prioritárias da instituição em virtude do acúmulo de projetos de vários setores que dificultou uma ação global e integrada.

D - Implantação das diretrizes

As decisões para a implantação do projeto, apesar de um certo retardo, tentaram minimizar os principais problemas encontrados: tempo e formação dos docentes.

Assim, antes da difusão das diretrizes, em ampla escala, algumas horas para o planejamento e para a avaliação foram

acrescentadas à carga horária dos docentes. Os responsáveis pela orientação pedagógica dos docentes receberam uma preparação inicial para funcionarem como multiplicadores em suas escolas. As ações educativas foram acompanhadas constantemente no período correspondente a um ano letivo.

Paralelamente às decisões concretas sobre as condições para a realização de um trabalho de qualidade, verificou-se a necessidade de se refletir intensa e extensamente sobre algumas relações do processo educativo: (a) relação do trabalho com valorização e auto-estima do trabalhador; (b) coerência entre conceito de formação profissional e conceitos de aprendizagem e currículo, (d) coerência entre propósitos curriculares, papel do docente e suas condições de trabalho, (f) coerência entre diretrizes de planejamento de ensino e de avaliação da aprendizagem e conceito de formação profissional e (g) relação entre processo de ensino e aprendizagem e atuação da instituição na sociedade.

E - Levantamento de sugestões para a melhoria das ações educativas

Durante todo o trabalho de experimentação e implantação, apesar do foco estar no desempenho dos alunos, a avaliação da aprendizagem forneceu subsídios imprescindíveis para o planejamento e a avaliação nos níveis educacional e curricular.

Em nível educacional ficou clara a necessidade de uma maior explicitação entre concepções de trabalho e valorização do trabalhador.

A avaliação tentou discutir essa relação na seguinte perspectiva: uma entidade de formação profissional que encara o trabalhador como processo vital inalienável do ser humano, certamente, permeará suas atividades dentro de uma filosofia de valorização de seus recursos humanos, principalmente, do docente e do aluno. Neste sentido, encarará o docente como educador mais legítimo e não como mero profissional especializado em determinada ocupação.

Ao aluno, a instituição que considerar o trabalho, principalmente o manual, como algo não destinado exclusivamente aos deserdados da sorte, passará certamente uma idéia de importância do trabalhador, ensinando-lhe tecnicamente sua profissão e alertando-o

para formas de espoliação de seu trabalho. Talvez alguém levante a objeção de que esse alerta seria improficuo, considerando-se o sistema de trabalho que se baseia na produção de capital e na generalização simplista que fragmenta funções e divide os trabalhadores em aqueles que pensam e aqueles que executam. Crê-se, porém, que cabe à instituição de formação profissional, por seu caráter educativo, tentar modificar alguns aspectos desumanos com relação ao trabalhador e desempenhar-se na busca de estratégias e soluções que privilegiem a humanização do trabalho.

Essa concepção mais ampla de trabalho certamente imprimirá aos currículos da instituição de formação profissional uma filosofia de busca de processos de cognição que desenvolvam além do “saber-fazer”, o “aprender a aprender” e o “saber-ser”, este último relacionado às atitudes que permitam, ao trabalhador, lidar com seu contexto específico de trabalho e na sociedade em geral.

A necessidade de coerência entre os níveis de planejamento e avaliação educacional, curricular e da aprendizagem foi sendo explicitada cada vez mais na implantação das diretrizes, mostrando a importância de uma construção curricular conjunta entre órgão central e escolas. *O currículo não deve ser construído unilateralmente e deve ser concretizado em um projeto educativo de todos e não de alguns poucos profissionais da instituição.*

Extrapolando a visão interna da instituição vislumbrou-se, durante o trabalho desenvolvido, a importância de outro nível de avaliação: o do “extra-muros”, ou seja, dos impactos provocados pelas ações educativas no contexto do mercado de trabalho e da sociedade em geral. Assim, se as concepções de educação, trabalho, currículo, aprendizagem, docentes e alunos forem amplas, visando a formação do trabalhador como ser social, as instituições buscarão formas de avaliar a atuação indagando, constantemente, se estão contribuindo para despertar a consciência e estimular a busca de alternativas ou desenvolver ações individuais e coletivas de transformação e se estão formando profissionais competentes tecnicamente.

Como se pode observar, o trabalho de tese partiu dos desempenhos dos alunos, mas desencadeou uma rica gama de questões curriculares e educacionais.

II - O REFERENCIAL TEÓRICO QUE FUNDAMENTOU O TRABALHO¹

Para desenvolver a pesquisa, planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das diretrizes, foco do trabalho de tese, foi fundamental traçar um referencial teórico que fundamentou a prática.

Esse referencial teórico abarcou desde o nascimento da avaliação como medida, voltada exclusivamente para os resultados de aprendizagem dos alunos, até uma perspectiva mais ampla, através da qual a avaliação visa ao programa como um todo, expandindo os propósitos educacionais aos currículos e incluindo relações com outros sistemas: social, econômico e político. A avaliação, nesta última perspectiva, visa aos projetos em larga escala, particularmente os projetos nacionais, regionais ou estaduais e não a avaliação como é concebida e praticada no contexto restrito de um aluno, uma sala de aula ou uma só escola.

Nesse percurso através dos tempos, a avaliação foi apresentada como um ato muito antigo existente já na China em 2.205 a.C, quando Shun, o imperador, examinava seus oficiais, a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los.

Prosseguindo na história, o referencial teórico destacou Ebel, que descreve os primórdios da avaliação, nos Estados Unidos da América e que apresenta Horace Mann como precursor da criação dos sistemas de testagem e Rice como responsável pelo desenvolvimento dos primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar.

O referencial teórico percorreu, também, outros países como França e Portugal, onde houve o desenvolvimento de uma ciência denominada Docimologia e que De Landshere descreve como o estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados, uma vez que "dokimé", significa, em grego, nota.

Pierón, Bonboir, entre outros estudiosos foram, igualmente, objeto de aprofundamento de descrição no referencial teórico, pois a

¹ As idéias aqui apresentadas foram retiradas da bibliografia indicada no final deste artigo.

ciência por eles desenvolvida, a docimologia, ganhou terreno nos E.U.A, onde começou a ser questionada a partir dos escritos de Tyler.

Tyler defendia a inclusão, na avaliação, de uma série de instrumentos avaliativos: testes, escalas de atitude, fichas de registro do comportamento e outras formas de coletar evidências sobre rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares. Parece que Tyler, já naquela época, estava preocupado com o fato de que muitos professores esquecem que é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos. É por isso que muitas vezes o processo formal (provas) e o informal (atividades diversas) são considerados como estranhos, entre si, dicotomizando o processo de ensino em medidas quantitativas e qualitativas que, se integradas, possibilitariam uma visão global do desempenho do aluno.

Outro estudioso, apresentado no referencial teórico, foi Cronbach que indicou os seguintes objetivos para a avaliação:

- determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes para aperfeiçoar currículos;
- identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e julgar o mérito dos estudantes, de modo que estes possam ser incentivados em seus sucessos e auxiliados em suas deficiências;
- julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, de forma a subsidiar decisões de natureza administrativa.

O referencial teórico não poderia esquecer de Bloom, primeiro autor a destacar a importância dos domínios de taxonomias para a geração de um sistema coerente de avaliação e de ensino.

As idéias de Bloom foram muito importantes, na implantação das diretrizes nas escolas, uma vez que os professores compreenderam o perigo de se planejar e desenvolver um ensino baseado em mera repetição de práticas e de memorização de conceitos e avaliar o desempenho do aluno em níveis mais elevados, de análise, síntese e avaliação. Ficou patente para os docentes que deve haver uma

coerência entre o que se ensina e o que se avalia, sob pena de prejudicar os alunos em sua formação.

E o referencial teórico não poderia deixar passar despercebidos os estudiosos brasileiros que foram pioneiros em avaliação da aprendizagem. Sabendo da possibilidade de cometer injustiças, esquecendo-se nomes importantes, destacou-se, para apresentação no referencial teórico, Medeiros, Lüdke, Gatti, Souza, Goldberg e Vianna. Este último, pioneiro e responsável junto com estudiosos de renome, até hoje, pela riqueza teórica e prática que a avaliação no Brasil, foi ganhando através dos tempos.

Mas o referencial teórico tinha uma intenção mais ambiciosa: mostrar que a avaliação, da perspectiva de análise dos desempenhos dos alunos levava, forçosamente, à avaliação do currículo e, mais ainda, a uma avaliação educacional.

Neste sentido, o referencial teórico buscou alguns modelos, surgidos por volta dos anos 70, e cujos autores foram precursores nesta modalidade de avaliação: Stufflebeam, Stake e Scriven.

Stufflebeam, definindo a avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão. Stake propondo suas matrizes de descrição e de julgamento e Scriven classificando a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa.

De modo a mostrar não apenas a progressão da avaliação em termos de seus objetivos de análise, (desempenhos dos alunos e qualidade de programas e currículos) a revisão teórica buscou apresentar autores mais voltados a uma avaliação de natureza qualitativa, ou segundo Seltiz, pesquisa de avaliação.

Os resultados desse tipo de pesquisa não se destinam a incrementar nosso corpo de conhecimentos ou desenvolver teorias. Eles são usados muitas vezes, imediatamente, para decidir se os programas devem parar ou continuar, se as verbas devem ser aumentadas ou diminuídas, etc.

Como exemplos de avaliação qualitativa foram descritas a pesquisa-ação e a estratégia de observação participante.

Essa revisão bibliográfica foi extremamente importante, uma vez que a metodologia de implantação das diretrizes nas escolas de formação profissional baseou-se em muitos dos princípios que

permeiam essas duas formas de captação da realidade e que, em síntese, poderiam ser assim apresentados:

- ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas na situação estudada;
- ordem de prioridade feita em conjunto: pesquisador e participantes da pesquisa;
- constante acompanhamento da ação;
- busca de maior esclarecimento dos problemas, do que de sua solução;
- busca do aumento de conhecimento dos pesquisadores e do nível de consciência das pessoas e dos grupos.

O quadro teórico enfatizou que na pesquisa-ação, o problema se origina na própria comunidade ou no próprio local de trabalho. A finalidade da pesquisa é a melhoria de vida dos envolvidos, uma vez que seu caráter é eminentemente educativo.

A metodologia deste tipo de pesquisa indica três fases principais: (1) exploração geral do problema pela população envolvida, (2) identificação das necessidades básicas e (3) elaboração de uma estratégia educativa para a resolução do problema.

Ainda descrevendo esta modalidade de pesquisa, o referencial teórico enfatizou a união entre conhecimento e ação. Os pesquisadores participam não apenas da discussão dos resultados, mas sobretudo do processo da pesquisa.

A escolha dos problemas a serem estudados não se efetua a partir de um conjunto de hipóteses, previamente estabelecidas pelos pesquisadores, mas tem sua origem nas situações sociais concretas que os elementos que participam do processo de pesquisa querem estudar e resolver.

Essa atenção especial que foi dada à pesquisa-ação deveu-se ao fato de ela ter sido a base do trabalho realizado na instituição de formação profissional, mas é claro que algumas adaptações tiveram que ser feitas.

Houve, por exemplo, a necessidade de definir qual seria o nível de participação. Decidiu-se, então, que dentre os níveis propostos por Bordenave, informação, consulta facultativa, consulta obrigatória, elaboração e recomendação, co-gestão, delegação e autogestão, o mais

recomendado, considerando a estrutura institucional, seria o da elaboração e recomendação, pelo qual as pessoas podem sugerir e reivindicar, mas estão impedidas de decidir, o que certamente restringe a participação num sentido mais amplo, mas que se apresenta mais participativo do que uma mera informação do trabalho a ser realizado.

Consciente, porém, da necessidade de atender a aspectos mais específicos do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem, o referencial teórico buscou traçar concepções e procedimentos metodológicos a serem discutidos com os docentes.

Neste sentido, foi extremamente importante a revisão de diferentes concepções curriculares, destacando-se as relativas ao currículo acadêmico, tecnológico, humanista e de reconstrução social.

No currículo acadêmico, as finalidades educacionais estão voltadas para o desenvolvimento da mente racional e o treinamento do aluno no uso das idéias e processos mais proveitosos para a investigação da pesquisa especializada. Os métodos adequados ao currículo acadêmico são aqueles capazes de levar o aluno a descobrir e validar os conhecimentos nas diferentes disciplinas. A aula expositiva e a pesquisa são duas técnicas comumente usadas, através das quais as idéias são explicitadas e elaboradas, de modo que possam ser entendidas. Cada disciplina, no currículo acadêmico, visa ao desenvolvimento de um conceito ou um método.

A avaliação no currículo acadêmico, apresenta meios variados, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas. Nas humanidades, preferem-se as provas dissertativas (ensaios) a testes de múltipla-escolha, e respostas que reflitam à lógica, coerência e abrangência. Nas artes, a expressão é julgada pela fidelidade à subjetividade pessoal e aos padrões de beleza e gosto, tais como adesão aos princípios de unidade e contraste equilibrado. Nas ciências, empregam-se numerosos critérios: valoriza-se o uso que o aluno faz de determinados processos e métodos de pensamento, bem como o conhecimento de fatos e temas. O rigor lógico e a adequação experimental são altamente valorizados.

No currículo tecnológico, os objetivos têm uma ênfase comportamental ou empírica, especificando produtos ou processos de aprendizagem em formas nas quais possam ser observados ou medidos; daí a importância dos objetivos operacionalizados. O

paradigma da instrução segue os seguintes princípios: compreensão da finalidade, prática adequada e conhecimento dos resultados.

O currículo tecnológico tem, geralmente, uma relação de disciplinas como matemática, ciências e leitura e campos técnicos específicos. Em geral, somente alguns aspectos dessas disciplinas e campos são selecionados para tratamento. Os objetivos instrucionais são organizados num *continuum* ou numa hierarquia fixa de habilidades. Os objetivos terminais são elaborados de forma precisa e operacional, constituindo a base da organização da instrução.

No currículo tecnológico, a avaliação apóia-se no desempenho do aluno, definido pela contagem de pontos em testes específicos para os objetivos.

A principal característica do currículo humanístico é propiciar, a cada aluno, experiências intrinsecamente gratificantes, de modo que contribuam para a liberdade e o desenvolvimento pessoal. Para os humanistas, os objetivos da educação são os processos pessoais dinâmicos, relacionados com as idéias de crescimento, integridade e autonomia pessoais. O cerne do currículo humanista é o ideal da pessoa auto-realizadora, que é alguém, não apenas desenvolvida cognitivamente, mas desenvolvida nos aspectos estético e ético.

O currículo humanístico utiliza a *integração como principal* forma de organização. A integração refere-se à gradativa unidade do comportamento do aluno. Buscando princípios da "gestalt", os humanistas encorajam experiências que se contraponham à fragmentação curricular.

A avaliação, no currículo humanístico, enfatiza o processo e não o produto. As avaliações são feitas por meio de diversas formas de expressão, de modo a que se perceba se as atividades estão ajudando os alunos a tornarem-se seres humanos mais independentes.

O principal objetivo do currículo de reconstrução social é confrontar os alunos com o conjunto de problemas enfrentados pela humanidade. Os reconstrucionistas acreditam que esses problemas não constituem preocupação exclusiva dos "estudos sociais", mas impregnam cada aspecto da vida, inclusive a estética, a economia, a química e a matemática.

No currículo de reconstrução social, os métodos devem possibilitar aos alunos, através de seus interesses, encontrar soluções

para os problemas sociais. Enfatiza-se a cooperação com a comunidade.

A avaliação do currículo na reconstrução social é feita com a cooperação dos próprios alunos, que ajudam a selecionar, administrar e avaliar os exames. Os testes são examinados criticamente quanto aos seus vieses e adequação ao conteúdo e quanto à sua capacidade para refletir objetivos qualitativos. Exames abrangentes durante o último ano da escola têm o objetivo de sintetizar e avaliar a interpretação, pelo aluno, de seu trabalho anterior.

Essas diversas abordagens curriculares serviram, na implantação das diretrizes, para que os docentes percebessem que, apesar da instituição de formação profissional estar mais voltada a processos e produtos técnicos, deveriam zelar por outras dimensões do trabalhador.

Na verdade, a própria definição de currículo foi tema da revisão bibliográfica e do trabalho de capacitação das equipes escolares tendo se optado, no processo de discussão, pela idéia de Traldi, ou seja, currículo como o conjunto de todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade.

Ainda no referencial teórico, destacou-se a necessidade de conhecer aspectos metodológicos mais específicos da avaliação da aprendizagem no sentido de aperfeiçoar as respostas a essas questões: o quê, como, quando e porquê avaliar.

As funções e propósitos da avaliação mereceram um destaque especial. Os cinco propósitos de Municio para a avaliação da aprendizagem foram apresentados:

- coletar informações sobre os desempenhos dos alunos, para que se possa aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem;
- identificar os interesses de cada estudante para proporcionar orientação educacional e vocacional;
- julgar quais as experiências de aprendizagem são mais adequadas para diversos grupos de estudantes;
- verificar se os programas educacionais estão provocando mudanças, proporcionando elementos para que o professor pudesse planejar o nível e o tipo de ensino adequados.

Um dos propósitos enfatizados foi aquele defendido por Cook e que se refere à função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. Para este autor, o aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que (a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe, (b) pode discutir os resultados juntamente com o professor e (c) seu desempenho é comparado consigo próprio e seus progressos e dificuldades são vistos em função do seu próprio padrão de desempenho, necessidades e possibilidades.

Nesta perspectiva, a revisão bibliográfica destacou duas formas de análise dos desempenhos dos alunos: análise referente a normas e análise referente a critério.

Na análise referente a normas, o desempenho do aluno é comparado a um grupo de referência. A suposição básica é a de que a distribuição dos escores segue uma curva normal de probabilidade.

Na análise referente a critério, a interpretação do desempenho do aluno é feita frente a padrões absolutos, sem referência aos desempenhos de outros alunos. Nesta análise, não há suposição da distribuição dos escores segundo uma curva normal de probabilidade.

Aliás, estas análises diferenciadas chamaram a atenção dos docentes que perceberam a maior adequação, para a formação de um futuro trabalhador, da comparação dos desempenhos dos alunos com critérios pré-estabelecidos, ou seja, análise referente a critério. Esses critérios representam a qualidade desejada na aquisição dos conhecimentos, práticas e atitudes a serem desenvolvidos. A grande maioria dos docentes também não apresentou resistências sobre explicitar claramente os critérios de avaliação antes de avaliá-los. Tornou-se evidente que alunos bem informados sobre como serão avaliados adquirem maior segurança no processo de sua aprendizagem.

Finalmente, o quadro referencial teórico elaborado para o trabalho de tese, e que subsidiou a concretização de atividades específicas de planejamento e de avaliação nas escolas, mostrou quais seriam os procedimentos básicos desse processo: definir objetivos, selecionar conteúdos significativos, escolher estratégias ativas e estimulantes de ensino, definir critérios de avaliação, elaborar bons e

diversificados instrumentos de avaliação, analisar resultados e propor melhorias.

III - UM POUCO DA HISTÓRIA DO TRABALHO E DAS MINHAS IDÉIAS NOS DIAS DE HOJE

Avanços e retrocessos fazem parte de um processo histórico.

Assim, muitas ações educativas foram aperfeiçoadas como consequência do trabalho realizado na instituição e, algumas conquistas perderam-se ao longo do tempo.

Finda a década de oitenta, no Brasil, inovações tecnológicas e mudanças nas formas de organização do trabalho começaram a pressionar as instituições de formação profissional a reverem sua prática educativa .

Interessante que, por mais que como educadores sempre tenhamos defendido a necessidade de uma formação mais ampla do trabalhador, tenha sido somente com pressões econômicas do mercado, que essa idéia começou a “vingar” nos contextos das instituições.

Um novo perfil de trabalhador começou a ser perseguido: necessidade de autonomia, capacidade de resolver problemas novos, de iniciativa, de comunicar claramente as idéias, de trabalhar em equipes, de planejar e gerir o próprio trabalho, entre outros.

Esse novo perfil exige, das instituições educativas, uma revisão de seus currículos, de suas formas de avaliação.

Traçar um referencial teórico em avaliação requer, hoje em dia, o aprofundamento de algumas questões cruciais:

- como avaliar o aluno nos aspectos de construção de seu conhecimento?
- qual é o conhecimento que se constrói em termos das diferentes naturezas de trabalho?
- como equilibrar uma avaliação do processo de aprender, com a do processo de agir?
- quais os principais instrumentos para avaliar a aprendizagem de processos e produtos de aprendizagem?
- que abordagens curriculares levariam a um aprendizado mais significativo?

- que políticas e filosofias educacionais deveriam subsidiar a avaliação desse currículo?
- qual o papel da avaliação nesse contexto?

Desta maneira, se eu tivesse que repetir todo o trabalho realizado com as escolas, continuaria a defender uma idéia de participação, de acompanhamento constante das ações, de envolver os responsáveis diretos pelo ensino, de defender uma filosofia de avaliação orientadora, promotora de melhorias.

Mas eu avançaria no conteúdo das discussões sobre o papel do ensino e da avaliação na concepção de "aprender a aprender", "aprender a pensar". Destacaria a aprendizagem como um ato que o educando exerce sobre si próprio.

Nesta perspectiva, é evidente que as condições de ensino devem ser planejadas para uma aprendizagem mais eficiente, porém, a aprendizagem configura-se como um processo de construção de esquemas mentais que capacite para a resolução de problemas novos.

Neste contexto, o papel do professor não é apenas ensinar, mas de auxiliar o educando a aprender, a pensar, integrando as contradições aparentes num conjunto de esquemas gerais que ele já possuía.

No enfoque de aprendizagem como um processo interno, o educando, a partir do desequilíbrio gerado por um nova situação, um novo conhecimento, toma consciência de que essa situação, esse novo conhecimento, não fazia parte dos conhecimentos anteriores e se modifica. Essa abordagem favorece um espaço de liberdade e autonomia, a mobilização de todos os recursos do educando na assimilação de novos conhecimentos e a estruturação do pensamento em níveis mais elevados.

A avaliação da aprendizagem, nesse contexto, buscará ir além da aplicação de provas e testes, tentará verificar o rendimento através de outras formas de representação, de modo a analisar os processos que estão se realizando em termos do aprender.

A avaliação irá além da mera apresentação de um resultado final, pesquisará quais os processos de raciocínio envolvidos na busca desses resultados para, realmente, auxiliar a desempenhos mais conscientes e capazes de transferência de aprendizagem.

Essa forma de agir, agrega uma nova responsabilidade ao professor: avançar também em suas formas de raciocínio de modo a propiciar ao aluno oportunidades de elaborar seu pensamento. Isso implica em preparação e formação didática, para que os educadores avaliem não só os desempenhos esperados nos currículos específicos que atualmente recebem o nome de competências, mas que também, avaliem as capacidades que vão sendo construídas ao longo do aprender.

Desta maneira, eu insistiria na necessidade de refletir o que a escola, em seu projeto pedagógico, propõe como conhecimentos, práticas, atitudes a formar e quais as capacidades ou habilidades que serão a base desse conjunto de saberes.

Esta análise processual exige que a avaliação seja essencialmente formativa, tanto em termos da aprendizagem dos alunos, como dos processos educativos que são desenvolvidos na escola. Nesta perspectiva, a atitude avaliativa deve ser uma constante, o que só será possível com a incorporação de uma atitude de pesquisa, de investigação por parte dos educadores.

Com base nessa afirmativa, se fosse possível retornar no tempo da implantação das diretrizes eu insistiria para a realização de pesquisas sobre a natureza do pensamento dos educandos ao aprenderem uma profissão.

Numa perspectiva mais ampla, eu insistiria na necessidade de ações para tornar a avaliação um meio de auxiliar na própria capacitação dos docentes, pois somente quem pesquisa, sabe comunicar os resultados.

Na verdade, a avaliação impulsiona ao agir. Quando não queremos refletir, pensar, raciocinar, conhecer a realidade que nos cerca, não avaliamos. Mas, se ao contrário, desejamos agir nessa realidade, temos que ter conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações. Não se pode melhorar ou transformar aquilo que não se conhece.

A concepção da avaliação compreende uma posição, uma atitude que é a busca de informações, a vontade de comprovar os fatos para só depois efetuar julgamentos. Essa atitude pode contribuir para a construção de conhecimento, envolvendo, no projeto educativo, os atores da ação educativa, desde o planejamento até a análise de

resultados e, talvez até na tomada de decisões curriculares e educacionais da escola.

Na verdade, eu insistiria para que a avaliação não fosse apenas um recurso de uso externo do professor, mas uma importante ferramenta de estudo para seu aperfeiçoamento. Afinal, como diz Demo "Quem investiga é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não investiga, assiste a comunicação dos outros."

Insistiria, portanto, que a avaliação é uma forma de aprendermos a ler a realidade, de nos educarmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da Aprendizagem – revendo conceitos e posições em Avaliação do Rendimento Escolar.** Clarilza Prado de Souza (org) 6ª edição. Campinas Editora Papirus, 1995.

_____. **O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma prática inovadora.** São Paulo, EPU, 1989.

_____. **Avaliação da Aprendizagem como ponto de partida para avaliação da formação profissional.** São Paulo, USP Tese de Doutorado, 1989.

_____. La investigación educativa como forma de educar. **Boletim CINTERFOR.** Uruguai, julio / setiembre 1991 p.37:49