

Avaliação educacional - considerações teóricas

Raimundo Benedito do Nascimento
Francisco de Assis de Alencar Mota

Resumo

A avaliação da aprendizagem escolar constitui, no domínio da educação, um dos temas polêmicos e que suscita curiosidades em relação à sua prática. É perceptível, no momento atual, a presença enfática dessa temática nos foros e debates educacionais e nos discursos entre educadores, nos diferentes espaços institucionais, onde se inserem o ensino e a aprendizagem, principalmente, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. É bem verdade que a renovação conceitual, em que se projetam as contribuições de numerosas investigações educativas dos últimos anos, manifestam-se através de um notável enriquecimento dos âmbitos sobre os quais se estende a avaliação dos critérios com que se produzem juízos de valor e das decisões admitidas. Sem dúvidas, registra-se no momento uma distância signifi-

Raimundo Benedito do Nascimento
Doutor em Tecnologia, Universidade Estadual de Campinas. Professor adjunto do Departamento de Ciências da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (Núcleo de Avaliação Educacional) da Universidade do Ceará.
Francisco de Assis Alencar Mota
Mestrando em Educação Brasileira (Núcleo de Avaliação Educacional), Universidade Federal do Ceará). Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

cativa do antigo conceito de avaliação como constatação do nível de aprendizagem do aluno. Faz-se então necessário avaliar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades e atitudes. É fundamental conhecer as características das atividades contínuas e não somente os resultados. Por outro lado, a avaliação deve incidir sobre a atividade do professor, o planejamento dos programas, a efetividade dos recursos e sobre a influência dos ambientes organizativos e ambientais. A atividade avaliativa deve ultrapassar o estudo de tudo quanto se manifesta a fim de também se prolongar até à identificação das causas de desvios que possam interferir nos resultados de alguma ação educativa. Neste ambiente de discussão, é que seguramente se encontrará o caminho para aperfeiçoar o ensino.

Ao se pensar nesta diversidade, propõe-se seguir um trabalho, a partir da (re)visitação de renomados autores que contribuíram na construção da história da avaliação, na tentativa de trazer a lume pontos específicos deste tema.

Palavras-chave: Educação, Avaliação da aprendizagem, Planejamento educacional.

Introdução

A avaliação é no momento atual, o ponto de partida para o estudo do ensino e aprendizagem. Abordar o tema "avaliação" significa discutir os problemas essenciais de natureza pedagógica. Presente em áreas bem distintas da atividade humana de maneira formal ou informal, a avaliação diferencia-se, organiza-se e formaliza-se nos mais diversos domínios de atividades, a saber: programas educacionais, empresas, políticas públicas, projetos, produtos e materiais, instituições, sistemas educacionais e grupos de indivíduos: alunos, professores, administradores, técnicos, entre outros.

No domínio da educação, a avaliação não pode ser analisada como algo exógeno do ensino-aprendizagem. Ao contrário, deve ser pensada dentro dos movimentos formativos dos indivíduos, de modo a ser o ensino o fio condutor para a formação de cidadãos criativos e críticos, capazes de proceder à autocompetência, auto-organização e autogestão e de participarem das grandes questões emergentes na sociedade. Ao se observar este ambiente, a avaliação se apresenta como condição de garantia de um ensino e aprendizagem com valor, a proporcionar capacitação aos sujeitos e

(re)construir conhecimento com autonomia e criatividade, a levar em conta sua história e o seu espaço cultural.

Refletir a avaliação a partir dessa óptica poderia ser interpretado como uma descontextualização de outro significado da avaliação, que é o de instrumento de poder e dominação, cuja prática pedagógica há muito se perpetua no seio escolar. Todavia, não se quer agora negar a existência dessa prática que continua na atualidade a nortear os avaliadores educacionais. Ao contrário, deseja-se inseri-la numa dimensão histórica, com o propósito de compreender outros significados dentro dos espaços educacionais, onde ocorre o procedimento avaliativo. Indubitavelmente, outras questões de natureza epistemológica estão atreladas à problemática da avaliação e precisam ser esclarecidas para se chegar a uma compreensão consistente sobre o assunto em comento.

Finalmente, sem a pretensão de expor a evolução histórica da avaliação em sua minudência, ressaltem-se a seguir alguns pontos importantes ocorridos nas últimas décadas, no âmbito da avaliação educacional.

Avaliação convencional (anos sessenta e setenta do século XX)

A avaliação da aprendizagem, objeto de atenção mais freqüente dos estudiosos em avaliação, teve como tutor o modelo de produção norte-americana, especificamente, o de avaliação por objetivos, proposto pelo estudioso Ralph W. Tyler (1949

apud SOUSA, 1997) que, em 1949, publicou o trabalho intitulado *Princípios básicos de currículo e ensino*, cuja característica era a de conceber a avaliação como o meio de verificar se os objetivos educacionais estavam sendo atingidos. Mesmo em outros países, como a Inglaterra, Espanha, Portugal, a atenção investigatória sobre essa área específica, até meados dos anos 60, voltou-se para a aprendizagem do educando, trazendo aos dias atuais uma polêmica bastante conhecida, como a distinção não clara entre **medida** e **avaliação**, muitas vezes empregadas com a mesma significação.

Estudiosos se têm debruçado na tentativa de definir esses termos conceituais. Alguns têm convergido para esta distinção, conceituando medida como o momento da coleta de informações, de maneira ordenada, levando em conta os aspectos quantificáveis, enquanto que a avaliação compreende uma atividade mais abrangente, envolvendo todas as etapas da aprendizagem do aluno. O certo é que essas categorias, características de uma vertente convencional e de uma escola reprodutora de desigualdades sociais, têm sido confundidas erroneamente por inúmeros avaliadores, ainda nos dias atuais.

A partir dos anos 60, foram produzidas literaturas que tratam de outros objetos, tais como, projetos e programas, materiais curriculares e a avaliação de instituições, sendo que, no Brasil, tal produção apareceu apenas em meados dos anos 70. Nessa década, as publicações de autores brasileiros sobre a avaliação da aprendizagem caracterizavam-se por apresentar apenas informações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, com destaques para Heraldo M. Vianna e Ethel B. Medeiros, que figu-

raram com relevada importância na elaboração de manuais de planejamento de ensino, a enfatizar a avaliação da aprendizagem escolar.

Percebe-se, porém, que a avaliação educacional não é um procedimento meramente técnico. O seu alcance não abrange apenas a classificação e o julgamento do aluno. Em seu ambiente, devem estar incluídas as dimensões políticas e sociais, sobretudo, os valores e princípios, os quais trazem à baila a reflexão de instâncias ainda mais diversificadas, como a educação, a escola e a própria sociedade.

Avaliação vinculada ao movimento de responsabilização social (anos 80)

O período em comento foi marcado pela produção de um referencial teórico que superou os direcionamentos propostos pelo modelo de avaliação dos Estados Unidos, a apontar para dimensões não referidas anteriormente, tais como, os aspectos políticos da avaliação educacional e a avaliação como via de intervenção social. Pensou-se, então, numa teoria avaliativa atrelada à realidade social, apoiada em princípios e valores comprometidos com as grandes transformações sociais. Alguns autores brasileiros começaram a apresentar opções qualitativas para a avaliação educacional, a ser posteriormente aprofundada em eventos educacionais, como o *Seminário Nacional de Avaliação da Educação: necessidades e tendências*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em agosto de 1984 (SAUL, 1988), cujas discussões margea-

ram as abordagens quantitativas e qualitativas da avaliação, inclusive, com a participação de Robert Stake, autor do modelo de avaliação responsiva e da metodologia do estudo de caso, com significativa contribuição para a avaliação qualitativa, bem assim, a apresentação de trabalhos fundamentados em experiências com avaliação qualitativa por pesquisadores brasileiros. Em outubro desse mesmo ano, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR – promoveu outro seminário sobre avaliação educacional, cujos temas essenciais foram: “a abordagem qualitativa da avaliação, a função política da avaliação educacional e a possibilidade de intervenção na realidade através da avaliação educacional.” (SAUL, 1988, p. 41).

É pertinente contextualizar o fato de que, nessa década, o termo *qualidade* (*qualidade estrutural*), embora de natureza subjetiva, encontrava-se bastante em uso em diversos segmentos, especialmente nas instituições que disseminavam programas de qualidade total, inclusive, escolas particulares, que ensaiavam estudos desses programas e a teoria que os fundamenta. Em avaliação, a palavra *qualidade* alcançou diferentes interpretações. Alguns avaliadores, por exemplo, embasados numa concepção de avaliação com fins classificatórios, atribuíam qualidade a padrões preestabelecidos em bases comparativas e classificatórias, ou seja, qualidade que se misturava com quantidade, na medida em que médias e dados estatísticos constituíam índices para ressaltar a qualidade. Outros, porém, conscientes das transformações políticas e sociais e comprometidos com a evolução dos fenômenos, como produto de um empreendimento humano, posicionavam-se no

sentido de que qualidade significasse, no aluno, o seu desenvolvimento máximo, um permanente vir-a-ser, com objetivos claramente especificados capazes de nortear a ação educativa.

Essa preocupação em dar novos significados à avaliação trouxe a lume outras indagações que, em momentos posteriores, se tornaram objeto de novas investigações, a produzir, por conseguinte, um acelerado desenvolvimento de pesquisas nesse campo do conhecimento.

Novos paradigmas na direção de renovação conceitual (a partir dos anos 90)

Os temas educacionais têm sido debatidos por especialistas e teóricos que assumem verdadeiramente um compromisso ético-político com a educação. Decerto, especialistas têm conseguido avanços e enfrentado desafios na busca de conhecimentos. As pesquisas no domínio da avaliação também atravessam momento de renovação. Por muito tempo se falou dessa temática apenas como algo isolado, singular, alheio ao ensino e à aprendizagem. Nos últimos anos, as investigações alcançaram uma extensão de tal maneira, que não cabe mais falar em avaliação sem levar à soma os diversos intervenientes no ensino-aprendizagem, tampouco ignorar as diferentes perspectivas e interpretações dos atores que contribuíram para a análise do assunto em tela. Neste ensejo, novos paradigmas estão a ser adotados para interpretar e refletir a avaliação, a levar em consideração, além da realidade social em cons-

tante mudança, os sujeitos que edificam e dão sentido a essas mudanças.

Essas inovações, além de exigirem dos organismos públicos e sistemas de ensino novas competências e diretrizes que norteiam a educação brasileira, no caso do ensino fundamental, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (que norteiam um tratamento especial à avaliação do ensino e aprendizagem, em seu primeiro volume), exigem, também, profissionais comprometidos e capacitados teoricamente para entender os diferentes significados trazidos por essas mudanças na educação, sobretudo a compreensão do papel da avaliação no ambiente dessas transformações, a levar em conta os sujeitos desse ambiente: os alunos, professores, recursos didáticos e a interação deles. É, portanto, nesta direção que a avaliação da aprendizagem escolar se apresenta no presente momento, ou seja, como uma atividade permanente de informações e suporte às grandes decisões educacionais.

Finalmente, a avaliação educacional, para chegar à amplitude que possui na atualidade, teve que trilhar diferentes caminhos para a formação de várias categorias conceituais. Nesse sentido, contribuições teóricas relevantes sobre esse campo do conhecimento serão a seguir abordadas, a tomar como fonte de pesquisa bibliográfica as abordagens de Vianna (2000), com enfoque para alguns dos principais pesquisadores que ajudaram a construir a história da avaliação, a contribuir para a gama de investigações nesta área.

Principais contribuições

1) Utilização dos objetivos do ensino como referência para avaliar

Os primeiros estudos no âmbito da avaliação foram iniciados nos anos 40, com a proposta de Ralph W. Tyler, que atuou em atividades relacionadas a testes, medidas e avaliação, a influenciar na educação norte-americana, com reflexos marcantes na educação brasileira. O modelo de Tyler (1949 apud VIANNA, 2000, p. 50)

parte do princípio de que educar consiste em mudar os padrões de comportamento, do currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação, por sua vez, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos.

Não se faz pretensão aprofundar o pensamento deste teórico sobre educação e currículo. Todavia, torna-se imprescindível focalizar, à luz da sua teoria, o tema avaliação, visto que o modelo apresentado por esse teórico tem como ponto central a avaliação por objetivos, o que implica a propositura de uma verificação da relação entre resultados e objetivos, a apresentar, por conseguinte, elementos para uma crítica abalizada sobre as instituições de ensino e programas educacionais. No domínio do ensino e aprendizagem, a avaliação é um marco para educadores e educandos, no sentido de detectar problemas no desenvolvimento da

¹ PARÂMETROS curriculares nacionais: introdução... 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

aprendizagem, não se restringe, apenas, à verificação do rendimento escolar. Cabe acrescentar a ênfase dada por Tyler (1949 apud VIANNA, 2000, p. 52) à interação professor e aluno:

o professor deve deixar claramente exposto aquilo que pretende dos seus alunos através de diversas práticas curriculares. Os alunos, por sua vez, ficarão em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, dos currículos e dos professores.

Em síntese, o mencionado modelo, em sua generalidade, propõe a verificação do êxito dos programas educacionais através da concretização dos objetivos determinados. No tocante à aprendizagem, a avaliação recai sobre o aluno no sentido de produzir modificações desejáveis nos padrões de comportamento dos educandos, em outras palavras, determina o grau em que essas mudanças estão a ocorrer.

2) Ampliação do âmbito da avaliação - funções formativa e somativa e análise dos objetivos

A exemplo de Tyler, sejam ressaltados os estudos desenvolvidos por Michael Scriven que, embora não tenha produzido um modelo de avaliação, desenvolveu idéias importantes para o entendimento da lógica da avaliação educacional. Em seu ensaio *A Methodology of Evaluation* (SCRIVEN, 1967)², esse autor explicou a distinção entre o papel formativo e somativo da avaliação. A explicação de Tyler es-

clarece que o papel formativo da avaliação ocorre ao longo do desenvolvimento dos programas, projetos e produtos educacionais, a revelar informações, com vistas à tomada de decisão, enquanto a avaliação somativa, conduzida ao final de uma atividade avaliativa, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. (VIANNA, 2000, p. 86). A abordagem dada por Scriven (1967) às avaliações formativas e somativa tem como ponto principal acompanhar todas as etapas da operacionalização da educação.

Ao ampliar os estudos avaliativos, Scriven pôs em xeque a eficácia dos objetivos, ao acentuar que estes também devem passar por um momento de reflexão, isto é, precisam ser avaliados a fim de que, efetivamente, condigam com os grandes objetivos expressos nos programas educacionais. Consoante esse pensamento, a avaliação deixa de ser a mera comparação entre objetivos propostos e alcançados para ser uma análise detalhada sobre os diferentes aspectos dos programas educacionais, ainda no curso do desenvolvimento.

Avaliação educacional no ambiente de mudança social planejada

No final dos anos 60, outras experiências foram somadas à importante tarefa de avaliar, como a avaliação do siste-

² Obra extremamente rica em idéias que hoje estão, definitivamente, incorporadas ao universo da avaliação e fazem parte do patrimônio pessoal de cada avaliador.

ma público de ensino elementar e secundário das escolas do Distrito de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. Tais experiências tiveram como produto a formulação do modelo de avaliação educacional proposto por Stufflebeam (1971), conhecido pelo anagrama – CIPP - cuja significação se refere às avaliações de contexto, insumo, processo e produto. A *avaliação de contexto* é o tipo mais comum, usado para o planejamento de decisões. A *avaliação de insumos* define-se na maneira de estabelecer a forma de uso dos recursos com vistas a alcançar os objetivos definidos pelo programa. A *avaliação de processo* aponta para o acompanhamento de todas as fases do projeto, garantindo aos responsáveis freqüentes informações, com apresentação de relatórios e a seqüência contínua dos trabalhos educacionais. Por último, a avaliação do produto, que acontece tanto no curso do programa como ao final deste; neste sentido, o objetivo desta modalidade de avaliação é determinar “discrepâncias entre o pretendido e o real e analisar os fatores determinantes dessa diferença.” (VIANNA, 2000, p. 108).

O modelo de Stufflebeam faz alusão ao ambiente socioeconômico dos Estados Unidos, particularmente aos programas e projetos financiados por órgãos públicos federais desse país, por isso são abordados numa linguagem administrativo-financeira; todavia o ponto central desse modelo é a própria definição de avaliação, ou seja, a obtenção de informações com vistas à decisão.

Enfoques para o redimensionamento da avaliação educacional

Estudiosos figuraram com importância na formação teórica desse campo específico do conhecimento - a avaliação educacional - ao tornar incontestável a participação de Robert E. Stake que, ao lado de Tyler, Scriven, Stufflebeam, entre outros, apresentou inúmeros artigos e ensaios de indiscutível importância para o ambiente educacional norte-americano. Dos trabalhos apresentados por Stake (1967), merecem destaques o modelo *The Countenance of Educational Evaluation*, a metodologia do estudo de caso para a avaliação qualitativa (1994) e o modelo de avaliação responsiva. Esse autor descreve “que o homem em geral, independentemente das suas qualificações, acredita na educação, mas valoriza a avaliação de diferentes maneiras.” (STAKE, 1967 apud VIANNA, 2000, p. 127).

Segundo o pensamento de Stake (1967), para se concretizar uma avaliação do tipo responsiva, é preciso que haja harmonia entre instituições, diretoria, técnicos, professores e alunos. Embora esse teórico tenha apontado para a avaliação educacional apenas em sua generalidade, confere destaque àquela que acontece na sala de aula, com enfoque para os aspectos formal e informal da avaliação. Quanto ao aspecto informal, percebe-se a relação de subjetividade, a incluir as

observações casuais, objetivos implícitos, intuições e julgamentos realizados, a traduzir o cotidiano educacional, em particular, o dia-a-dia da sala de aula, com seus rituais³. Quanto ao aspecto formal, é perceptível a relação com outros elementos, tais como a comparação e o uso de testes padronizados⁴.

Importa, também, considerar outro ponto suscitado por Stake, que considera a idéia de que todo estudo de caso é, essencialmente, qualitativo. Para ele, "o estudo de caso, como uma forma de pesquisa, é definido por seu interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa utilizado" (STAKE, 1967 apud VIANNA, 2000, p. 140).

Em sua abordagem, fica evidenciado que tal estudo, embora amplamente utilizado em diferentes áreas científicas, não recebe o merecido destaque em educação. Outrossim, há um consenso, no presente momento, de que a metodologia do estudo de caso é perfeitamente adaptável aos trabalhos na área das ciências do homem, especialmente no domínio da educação.

Reflexões teóricas - sínteses

Ralph W. Tyler (1942)

Modelo de avaliação por objetivos, que consiste na comparação entre os resultados alcançados pelos alunos e os objetivos expressos na programação do currículo

e do ensino. Propõe mudança de comportamento em consonância com o planejamento predeterminado.

Michael Scriven (1967)

Avaliação dos objetivos: não basta apenas verificar ou acompanhar se os objetivos delineados foram realmente alcançados. Faz-se necessário, também, avaliar se os objetivos traçados condizem com os interesses relevantes da educação. Há destaque para o papel formativo e somativo da avaliação.

Daniel L. Stufflebeam (1971)

Obtenção de informações com vistas à tomada de decisão. Modelo de avaliação que ficou conhecido pelo anagrama - CIPP - a significar os quatro tipos de avaliação (contexto, insumo, processo e produto).

Robert E. Stake (1967, 1983)

Contribuição para a teorização da avaliação. Abordagem sobre a avaliação responsiva. Imprime ênfase nos aspectos formal e informal da avaliação do ensino e aprendizagem. Trabalho sobre a metodologia do estudo de caso com reflexo para a avaliação qualitativa.

Objeto da avaliação

Tradicionalmente, a aprendizagem dos alunos tem sido considerada como objeto da avaliação. Nos últimos anos, uma cuidadosa análise das investigações

³ Os rituais são vistos de maneira simbólica. O aprofundamento desse tema pode ser encontrado na obra de Peter McLaren, *Rituais na escola*.

⁴ Stake usou os termos padrão/padronizado para se referir a escores e notas, os quais constituem critérios personalíssimos de professores em suas avaliações finais.

e trabalhos realizados acerca da avaliação revela considerável enriquecimento desta temática em aspectos como o seu objeto, funções, metodologias e aplicações.

Os estudos curriculares constituem aplicação mais visível desta ampliação, no sentido de auxiliar no desenvolvimento do aluno, motivando-o a trabalhar com idéias diferentes e a descobrir conhecimentos em áreas distintas. A aprendizagem, entendida como objeto que mais mereceu atenção por parte dos avaliadores educacionais, necessita de se relacionar com outros campos científicos, em particular, a Psicologia e a dimensão histórico-cultural.

No domínio da Psicologia, muito se tem escrito sobre a aprendizagem. Para os behavioristas a aprendizagem é uma diferenciação ascendente no aspecto da percepção. Outras correntes advogam ser uma atividade resultante da auto-iniciativa, geradora de experiências, a produzir modificação tanto no comportamento dos educandos quanto nas suas orientações, a influir, inclusive, em todas as etapas da vida das pessoas. Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, que tem como representante principal *Jean Piaget*, ao priorizar a educação na pré-escola, a aprendizagem

implica a assimilação do objeto a esquemas mentais produzidos dentro dos estágios de desenvolvimento e de competência de cada criança, que se processa no exercício operacional da inteligência efetivando-se no momento em que o educando elabora o seu conhecimento (MIZUKAMI,

1986, p. 194).

Por essa razão, assegura-se que crianças pensam, em vez de aprenderem a pensar. Quando pensam, articulam novas intermediações e desenvolvem mecanismos mais avançados de pensamentos e interações. Neste entendimento, a avaliação parece encontrar pouco respaldo, principalmente se levar em conta seus modelos convencionais de avaliação (testes, provas, exames e notas), considerando o conhecimento como mensuração difícil. Todavia, a avaliação se tornaria possível se houvesse uma verificação da aprendizagem em termos de aproximação, mediante parâmetros bastante razoáveis, que incluíssem múltiplos critérios e considerassem o aluno em ambientes diversificados.

Qualquer atividade educativa, para se tornar efetiva, necessita também de uma reflexão sobre o homem, como ser histórico e com traços culturais definidos. A ausência dessa análise poderá reduzir os sujeitos da educação à condição de meros objetos. Paulo Freire, teórico com maior expressividade nessa vertente, assevera que a educação formal se pauta na relação opressor e oprimido. Entretanto, uma situação de ensino e aprendizagem deverá opor-se e superar tal condição. Daí postula o argumento de que os sujeitos educacionais se reconheçam criticamente, o que os torna capazes de se educarem, por si, de serem partícipes do ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação surge como uma janela aberta apontada para a possibilidade de uma auto-avaliação ou à avaliação mútua, ou seja, professores e alunos em constante avaliação, conhecedores de suas dificuldades e de seus avanços.

Na sociedade contemporânea assinala-se que a aprendizagem é o objeto da avaliação. Entretanto, ainda que moderadamente, os componentes – Professores, Metodologia, Recursos didáticos e a própria Instituição escolar vão sendo inseridos no âmbito do objeto da avaliação. É possível observar como, simultaneamente, dentro de cada um dos componentes citados, se produz, progressivamente, uma riqueza interna ao considerar as dimensões do objeto que se avalia.

O professor

A tarefa dos professores no âmbito da educação escolar parece ser bastante diversificada, de modo a exigir destes, além de conhecimento e habilidade, um desempenho competente. A avaliação do ensino e aprendizagem freqüentemente tem analisado o comportamento dos educandos nas áreas cognitiva, afetivo-social ou psicomotora. Tyler (1949), em seu modelo de avaliação por objetivos, deixa claro que a avaliação deve ser capaz de verificar a relação entre resultados e objetivos, no sentido de (re)orientar educadores e educandos para a concretização de uma aprendizagem com eficiência. Essa assertiva ratifica o significado de que a avaliação, em especial a do ensino e aprendizagem, envolve não apenas o educando, mas também os educadores. Surgem então perguntas da seguinte natureza: que papel deve desempenhar o professor para garantir a aprendizagem do aluno? De que maneira ele deve proceder à avaliação dos seus educandos? O que fazer com o resultado das avaliações? Transformar em dígitos ou em conceitos, sem nenhuma significação? Lançar no diário de classe e histórico escolar do aluno? Apenas documentar as institui-

ções de ensino como mero procedimento administrativo? Hoffmann (1992, p. 54), tecendo considerações a respeito do significado conferido às medidas em avaliação, faz o seguinte pronunciamento:

julgo que conceber e nomear o "fazer testes", o "dar notas", por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir a atividade avaliativa, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a parcos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

O assunto parece delicado, pois abriga uma diversidade de opiniões que implica uma complexidade técnica e política, por isso é de consecução difícil. Além do mais, está sob a guarda de professores uma gama de informações a fim de que estes sejam capazes de compreender os seus alunos numa complexidade biopsicossocial, na qual a aprendizagem, o ambiente em que vivem, os interesses e esforços, as ações pedagógicas contínuas, tudo possa ser analisado criteriosamente e que sirva para auxiliá-los nesse ambiente. Desta forma, o papel do professor consiste em introduzir no ambiente escolar elementos que motivem os alunos a descobrir saberes, a assimilar outros conhecimentos, a favorecer uma situação de ensino, com vistas a uma aprendizagem ampla que priorize, especialmente, as ações de cada educando; mesmo porque, ao avaliar, o professor desvela sua concepção de ensino, escola, de educação, homem, sociedade e mundo.

Finalmente, a avaliação da aprendizagem deve ir além da simples aplicação de provas e testes estereotipados. Ao docente serve para valorizar o que aconte-

ce quando ele põe em prática o programa que planeja, para verificar se é preciso modificar ou não determinadas atuações. Ao aluno dá a oportunidade de ser ele um elemento ativo permitindo-lhe avaliar as próprias atividades, a fim de encontrar determinações, quiçá paradigmas alternativos com o propósito de adquirir conhecimentos, sobretudo, de ajudá-lo no reconhecimento da sua cidadania.

O aluno

Por longo tempo, a avaliação do ensino e aprendizagem escolar prendeu-se a analisar e julgar o sucesso e o insucesso do educando com emissão de juízos de valor sobre padrões de comportamentos previamente definidos nos objetivos educacionais. Entretanto, o domínio da educação ampliou-se, e a avaliação teve de registrar em seu procedimento de análise outros significados, muitas vezes advindos de rituais na escola, ou do próprio cotidiano da sala de aula, a considerar o aluno em constante desenvolvimento (psíquico e sociocultural) e a sua diversidade.

Sob este ponto de vista, a avaliação passa a ser compreendida como um conjunto de ações com vistas ao acompanhamento e ao desenvolvimento permanente de alunos no que se refere à aprendizagem e, bem assim, como um meio para orientar as intervenções pedagógicas, a levar em consideração os diferentes recursos disponíveis: financeiros, humanos e didáticos. Nesse caso, para que a avaliação se apresente como um componente facilitador entre a aprendizagem e o ensino, faz-se necessário deixar o aluno bastante consciente do seu papel nesse

ambiente, ou seja, conhecedor de seus avanços, dos seus obstáculos, sobretudo das possibilidades de superação, torná-lo, enfim, um avaliador de si.

Há de considerar-se que os objetos principais da avaliação (professores, alunos e recursos disponíveis) não estão nem podem ser vistos de maneira unilateral e estanque, devendo a avaliação traduzir-se numa referência para o projeto pedagógico, de modo a proporcionar maior interação entre educador e educando e abrir espaços para reflexão, onde os interlocutores entendam como acontece a ação avaliativa, a fim de buscar opções para a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Luckesi (1994, p. 44), "*a avaliação educacional se pauta por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em práticas pedagógicas.*" Quando essas ações são iniciativas dos professores, implicam conseqüências na relação com seus alunos, quer seja no aspecto afetivo e comportamental, quer seja no âmbito do conhecimento, extrapolam procedimentos técnicos e metodológicos. Dessa maneira, o crescimento, a motivação do aluno para aprender e produzir conhecimentos depende, também, da clareza do significado da atividade avaliativa, sendo imprescindível o professor mostrar aos educandos a importância da avaliação para o ensino e para o projeto pedagógico como um todo.

Diante desse quadro, o aluno, principal motivo da escola, passaria a demandar uma nova postura, a apresentar mudanças em seu comportamento no que se refere à aprendizagem e demonstrar participação efetiva no ensino, assumir, enfim, junto à escola a responsabilidade

pelo seu desempenho estudantil, sobretudo na construção do conhecimento.

Recursos didáticos

Uma avaliação da aprendizagem com proficiência, além de avaliar discentes e docentes, permite a análise da disciplina, do currículo e das próprias instituições de ensino. É certo que esta prática não constitui uma atividade pedagógica fácil. A reflexão que se faz sobre esse campo do conhecimento transcende a simples constatação do nível do aluno e da distribuição de notas e conceitos. Aponta também para a interação dos sujeitos da atividade avaliativa em conjunto com a utilização dos diferentes recursos. Nesse caso, o educador deve deter habilidades e meios para possibilitar ao aluno o seu desenvolvimento através da apropriação da sua cultura. Para isso, considera-se imprescindível a utilização dos recursos didáticos disponíveis, tais como: o registro de debates, entrevistas, pesquisas (a incluir o uso de computadores), filmes, experimentos, desenhos de observação, jogos e trabalho em grupo, tudo para que a avaliação do ensino e aprendizagem se realize integralmente.

Portanto, quanto aos recursos didáticos, se os professores ministrassem suas aulas providas de recursos e utilizassem os mais variados meios de avaliar, por exemplo, prova objetiva, prova dissertativa, seminários, trabalho em grupo, relatórios, auto-avaliação e observações contínuas, cada educando passaria a ser efetivamente partícipe de sua aprendizagem, enquanto o professor seria mediador da

interação dos educandos e objeto de conhecimento, a fazer dos recursos didáticos o espaço de intervenção à disposição dos sujeitos na criação de situações concretas de aprendizagem e produção de conhecimentos.

Papel da avaliação

O domínio da avaliação educacional conta com a existência de uma diversidade de posturas apontadas por diferentes autores que investigam a avaliação da aprendizagem. Alguns pressupostos são apresentados por esses estudiosos, de maneira consensual, aos que se interessam ou se sentem envolvidos na tarefa de avaliar. Segundo Sousa (1997), teóricos como Tyler, Taba, Ragan Fleming, Bloom e Ausubel⁵, por exemplo, atentam para a importância de a avaliação da aprendizagem do educando acontecer de forma contínua; convergem, ainda, para que a avaliação seja compatível com os objetivos propostos, a destacar a relevância de avaliar os comportamentos previstos nos objetivos. Por isso, apontam para que a avaliação seja ampla e que haja diversidade na maneira de operacionalizá-la. Menciona, também, Sousa (1997, p. 22) que "um programa que pretenda avaliar comportamentos dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, deve também se constituir de técnicas que permitam a coleta de evidências suficientes para proceder à avaliação." Desta análise, conclui-se que, dentro do campo educacional, a avaliação assume diferentes papéis, muitas vezes traduzidos como cumpridores de três funções básicas: diagnóstica, formativa e somativa.

⁵ Esses autores tiveram representação na literatura que tem sido difundida entre os teóricos brasileiros no estudo da avaliação da aprendizagem.

Nesta direção, a avaliação percorre alguns caminhos: primeiro, constata a realidade do aluno, em seguida, qualifica-o, com o propósito de comparar as informações obtidas com o que se espera em educação e, por fim, toma decisões que possibilitam novas aprendizagens.

Função diagnóstica

A avaliação com função diagnóstica visa a conhecer e caracterizar educandos quanto à existência ou não de habilidades, potencialidades e interesses, com objetivo de identificar pontos aos quais seja necessário dar mais atenção, proporcionar experiências, recursos técnicos e didáticos adequados ao seu desenvolvimento. Há educadores que acreditam que essa função deva acontecer apenas no início da aprendizagem. Também se atribui à avaliação diagnóstica o propósito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas no decorrer do ensino, ou cujo caso serviria de fundamento para decisões referentes à sua recuperação. Observa-se dessa maneira que a avaliação diagnóstica terá por função verificar se o aluno possui determinados conhecimentos básicos e que objetivos comportamentais são evidenciados por ele. Por outro lado, verifica-se que a avaliação diagnóstica é claramente associável e de caráter formativo. Essas informações abrem a possibilidade de agrupar cada aluno ou grupo deste, conforme as suas características, ou até encaminhá-lo a programas pedagógicos opcionais.

Diniz (1982, p. 6-7), ao fazer referência às funções da avaliação, assinala que

a avaliação diagnóstica assume dois propósitos de diagnóstico: em primeiro lugar, ela se preocupa em determinar o ponto de partida em que o estudante se deve colocar adequadamente [...]; em segundo lugar, procura descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem dos alunos no decorrer do processo.

Finalmente, ao se tratar de fracasso na aprendizagem, o avaliador deverá observar os motivos que levaram os sujeitos-aprendizes a apresentar tal comportamento e, conseqüentemente, adotar novas intervenções.

Função formativa

A avaliação de espécie formativa ocorre ao longo da atividade instrucional e oferece ao avaliador o retorno contínuo acerca do que está a ensinar, bem assim, a oportunidade de reformular seus métodos e recursos didáticos, caso necessário, corrigir possíveis falhas; conduz o professor a enxergar o aluno processualmente, sobretudo, compreender melhor o funcionamento do seu trabalho, de modo a ajustar de maneira sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que ele se propõe, com o propósito de otimizar as aprendizagens. Para o aluno, permite conhecer sobre o que aprendeu e o que ainda precisa aprender; ajuda-o também a assimilar conhecimentos de forma organizada, a fim de torná-lo responsável e consciente de suas condições objetivas de aprendizagem. Afonso (2000, p. 38), ao abordar sobre as modalidades de avaliação, menciona que

a avaliação formativa inclui desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de intervenções pedagógicas.

Outrossim, pode constituir um fator motivacional para o educando, na medida em que o procedimento avaliativo, uma vez aplicado de forma transparente e correta, mostre-lhe o quanto atingiu ou está para atingir, no tocante ao que se espera dele em uma determinada etapa.

Função somativa

A avaliação do tipo somativa tem lugar no fim de uma atividade instrucional com o intuito de averiguar o que de fato o aluno demonstrou em termos de aprendizagem, a incluir nesta análise os diversos conteúdos discutidos durante a atividade. No caso específico do aluno, este tem a oportunidade de conhecer o quanto produziu no que se refere aos conhecimentos e informá-lo do alcance de sua aprendizagem ao final do curso ou ano letivo. Ao avaliador será dado o retorno do seu projeto de ensino e valoriza o que acontece quando ele põe em prática o seu programa de ensino, verifica a necessidade de modificar ou não determinadas atuações e considera todas as etapas da atividade. Diniz (1982, p. 9) observa que

avaliação somativa não tem a propriedade de verificar as falhas do ensino-aprendizagem no momento em que elas estão ocorrendo [...]. Sua

efetividade é de importância em termos de verificação da eficácia do produto, uma vez que constitui diagnóstico para estudos seguintes.

Portanto, a avaliação do tipo somativa se caracteriza por analisar os exames minuciosos do currículo elaborado, do plano de curso, da orientação didática, a incluir, ainda, a diversidade existente no contexto escolar.

Avaliação como elaboração de juízos de valor

No domínio educacional, a avaliação tem sido definida de maneiras diferentes, ao permitir ampla discussão de natureza epistemológica. Decerto, entre as distintas abordagens, alguns consensos se apresentam tais como: a avaliação é tomada como uma atividade ampla, contínua e sistemática; determina até que ponto os objetivos educacionais serão alcançados (tanto pelo currículo quanto pelo programa de ensino); difere semanticamente de medida, embora muitas vezes a inclua como condição de precisão; relaciona informação para a tomada de decisão e, finalmente, corresponde à elaboração de juízos de valor.

De uma maneira geral, a função mais genuína da avaliação consiste na elaboração de juízos sobre o valor ou o mérito do ensino considerado globalmente, quanto aos resultados, procedimentos, componentes e interações destes.

A partir dessa concepção, torna-se imprescindível atrelar o significado da avaliação a uma determinação de juízos de valor, visto que os resultados apre-

sentados pelos instrumentos de avaliação não podem por si interpretar as múltiplas qualidades, competências e desempenhos dos avaliados, tampouco certos comportamentos não previstos nos objetivos do ensino. Ao contrário, as informações oriundas da avaliação devem constituir indícios para que esta se apresente numa visão de totalidade, a fim de possibilitar ao avaliador perceber com clareza as suas habilidades e qualidades, sobretudo o conhecimento produzido por aqueles que estão sendo avaliados. Sabe-se, porém, que tão importante quanto avaliar bem é intervir pedagogicamente, ou seja, refletir sobre os resultados, com o objetivo de apontar para uma tomada de decisões. A esse respeito, Vianna, ao considerar o modelo de avaliação educacional segundo Stufflebeam (1971 apud VIANNA, 2000, p. 103), menciona que "tudo gira em torno da tomada de decisão e procura, desse modo, estabelecer quatro tipos de situações de decisão em educação" que, mormente correspondem aos tipos de avaliação anteriormente mencionados (contexto, insumo, processo e produto).

A discussão em torno da intervenção avaliativa tem trazido à baila uma antiga indagação no que se refere à aprendizagem escolar: o que fazer com os resultados da avaliação? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, v.1, p. 89), quando das decisões associadas aos resultados da avaliação, enumeram alguns encaminhamentos, como o "acompanhamento individualizado feito pelo professor fora de classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar e até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para o debate sobre questões emergentes ao trabalho."

No presente momento, cabe ressaltar a utilização da meta-avaliação que pode ser apresentada em dois níveis: o primeiro trata da interpretação compreensiva dos informes de avaliação das escolas e das reações frente a elas, por parte das comissões avaliadoras externas. O segundo refere-se à investigação da atividade avaliativa no sentido global, ou seja, em algumas ocasiões, as avaliações interna e externa não podem ser efetuadas separadamente. Há situações em que ela começa internamente e, no curso das etapas, alguns elementos se mostram passíveis de consultoria, o que impossibilita, assim, a divisão entre os dois níveis de avaliação. Na sociedade atual, a avaliação interna, aquela que, em princípio, abrange a totalidade das escolas, como expressão de uma autocompreensão pedagógica envolvendo professores, direção, pais e alunos, é mais efetiva do que a avaliação externa, principalmente em termos de incentivo ao desenvolvimento de cada escola individualmente. Por isso, os novos instrumentos de avaliação, com fundamento na teoria da educação e nas ciências sociais, em relação à avaliação externa, são inusitados e parecem complicados, devendo sua utilização proceder-se de maneira sistemática.

Embora essas medidas didático-pedagógicas esbarrem na falta de uma política firme no ambiente educacional e no escasso apoio das instituições de ensino, elas confirmam uma realidade que permeia o dia-a-dia das escolas, ao mesmo tempo em que fortificam a idéia de que o cotidiano estudantil precisa urgentemente ser modificado.

Diante da realidade expressa, a avaliação, ao obter informações que permitam

a emissão de valores, deve ensejar uma série de encaminhamentos, entre os quais a função de planejamento, ou seja, delinear procedimentos técnicos e metodológicos, capacitar professores para a ação de avaliar, a fim de alcançar, em consequência, novos resultados previstos nos objetivos educacionais. No binômio ensino-aprendizagem, a determinação e o ajustamento de valores devem sinalizar no aluno a expectativa de êxito, crescimento, mesmo quando ele deparar situações de erro, porque este não é algo alheio a esse ambiente. Ao contrário, é parte dele. Aprende-se, inclusive, ao se errar; está ligado aos binômios saber/pensar e avaliar/planejar, a ser esta abrangência aquilo que se espera da avaliação.

Identificação de critérios de avaliação

É comum, em avaliação, encontrar educadores a usar os termos *norma* e *critério* com o mesmo significado. Os estudos que essa temática circunscreve mostram que a avaliação do tipo normativa é oposta à do tipo critério. Enquanto esta acompanha o desempenho de cada aluno em termos de aprendizagem de acordo com os objetivos previamente determinados, aquela pressupõe a comparação entre sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, a fim de produzir a seleção, a classificação e a competição entre eles.

A aplicação dessas modalidades de avaliação pode ter sua vantagem a depender dos valores que norteiam a educação. Por exemplo, quando se quer atender a demandas educacionais, em que os valores fundantes são a competição e a comparação em consonância com o

mercado educacional, a avaliação normativa apresenta-se como a mais adequada, principalmente por se ater aos domínios cognitivo e instrucional. Todavia, ao planejar atividades pedagógicas, com vistas ao diagnóstico das dificuldades encontradas pelos educandos, ao favorecimento de competências e, sobretudo, ao desenvolvimento de qualidades encontradas em cada um destes, a avaliação do tipo critério parece apresentar garantia de obtenção de informações e eficiência. Dessa forma, não se trata de uma avaliação que seja essencialmente boa ou correta, má ou errada, mas da sua eficiente aplicabilidade em um determinado ambiente educacional.

Seguramente, a tarefa de avaliar o ensino e aprendizagem, conforme escrito em partes anteriores, não constitui uma tarefa simples. Requer, entre outros intervenientes, a clareza de critérios que orientarão a leitura dos aspectos a serem analisados, ou seja, é necessário descrever que expectativas (mínimas e máximas) de aprendizagem deverão os educandos demonstrar em consequência do ensino. A esse respeito, Bonniol (1981, p. 77), ao comentar sobre as condições de elaboração dos critérios em Psicologia da avaliação, assinala "que o critério pode ser mais ou menos preciso, isto é, pode ser enunciado de forma conceitual, relativamente abstrata, ou em termos de indicadores comportamentais que o concretizam, sob a forma de exemplos e contra exemplos que o explicitam." Esse pressuposto associa-se, inevitavelmente, ao planejamento de atividades didáticas e à autonomia do professor para planejar, desenvolver e avaliar o ensino, pois é o planejamento prévio que define o rumo que deverão seguir o ensino e a avaliação. É óbvio que tais procedimentos devam, tam-

bém, acontecer de acordo com os objetivos educacionais, mas, além disso, considera-se importante a teoria elaborada pelo docente, isto é, os saberes e práticas deste, que constituem uma realidade dinâmica que enriquece e modifica com o tempo, em função das diversas fontes de informação e de influência, a ocasionar a construção de conhecimentos como uma rede de significação.

Ademais, existe uma diversidade de critérios que o professor pode valorizar no âmbito da aula e até mesmo do grupo de alunos. Ao planejar um curso ou mesmo uma aula, deve-se estabelecer diferentes possibilidades de aprendizagem em decorrência do ensino, a incluir também o universo cultural de cada discente. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, v.1, p. 87) indicam que

os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores; assim, além do enunciado que os define, deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, de modo a facilitar a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Sem dúvida, o exposto mostra que a elaboração de critérios de avaliação não constitui uma ação unilateral e autoritária, envolve, pois, o planejamento de atividades consorciado com os elementos que compõem o organismo educacional. Para isso, necessário se faz que ditas expectativas estejam bem estabelecidas e de maneira clara. Mais que isso, exige-se que escolas e professores sintam-se compro-

metidos ética e socialmente com a construção do conhecimento do aluno. Que este, por sua vez, se veja com a oportunidade de refletir e avaliar o próprio desempenho em termos de aprendizagem, a assumir juntamente com a escola o dever de construir um ensino com qualidade.

Considerações finais

Os estudos sobre a avaliação educacional contam, na sociedade contemporânea, com vasta literatura a versar, especialmente, sobre a aprendizagem escolar, cuja atenção se voltou, por muito tempo, para a medição de padrões de comportamentos desejados. Tyler (1949) coordenou diversas pesquisas neste campo e procurou ensaiar diferentes procedimentos avaliativos com o objetivo de obter informações sobre o rendimento dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a culminar na concepção de avaliação por objetivos, difundida em diferentes países, particularmente entre educadores brasileiros que ainda a utilizam em dias atuais.

Verificar, todavia, se os objetivos previamente determinados estão a ser atingidos, com discriminação de erros e acertos, dificuldade e habilidades por parte dos educandos, não põe termo à função avaliativa. O seu alcance atravessa as portas da sala de aula para refletir a educação, a escola e a sociedade. O seu compromisso não se encerra ao término de um ano letivo, mas sim na realização plena de um ensino com qualidade e na superação dos limites de aprendizagem. É um constante *vir-a-ser*, onde a participação do sujeito-aprendiz no ambiente avaliativo é certeza de sua autonomia e de sua promoção. É o que Demo (1987) con-

ceitua como "arte de viver", ou seja, prática educativa construída a partir do próprio homem.

Impõe-se refletir uma teoria avaliativa pautada em princípios axiológicos, comprometidos com uma realidade educacional em constante movimento, onde a eficiência do ensino e aprendizagem dependa não apenas do professor e do aluno, mas também da escola em suas minudências. A busca de novas respostas e sentidos remete à avaliação, hoje, para o campo da investigação e da pesquisa, a incluir as demandas educacionais decorrentes das transformações ocorridas no meio social. Neste ensejo, outros elementos passam a ser somativos ao procedimento da avaliação do ensino e aprendizagem, o que faz deslocar a atenção que se deu durante muitos anos aos aspectos da mensuração, do julgamento de notas e conceitos, com vistas à classificação (desprovidos de grandes significados e simbologia), para uma dimensão mais complexa, e aponta para a aquisição, disponibilização e utilização de recursos humanos, financeiros e didáticos, imprescindíveis à materialização de um ensino com proficiência.

Nessa perspectiva, a avaliação amplia-se e passa a ser interpretada não como um fim em si mesma, mas como o

início de novas realizações, entre elas a autonomia e a maturidade do aluno para refletir sobre o seu desenvolvimento em termos de saberes elaborados. É bem verdade que a concretização de uma avaliação com qualidade passa pela eficiência de outros intervenientes que caminham lado a lado da avaliação, como a competência do professor. Este, ao avaliar, desvencilha sua concepção de ensino, de escola, de educação, de homem, de sociedade e de mundo; sua responsabilização se insere numa postura ético-política de favorecer aprendizagens e assume o compromisso de construir, junto à escola, um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento e promoção do educando.

Finalmente, o objeto da avaliação não poderá limitar-se aos componentes mencionados (alunos, professor, meios) ou outros, por muita importância que tenham. Faz-se necessário considerá-los, a todos eles, na interação mútua e não apenas em um determinado momento, como se fosse possível estacionar no tempo. Indubitavelmente, o ensino constitui uma atividade eminentemente complexa que evolui dinamicamente. Por isso, a avaliação do ensino deve assumir as dificuldades decorrentes de todos componentes ao longo do seu desenvolvimento e não apenas em casos particulares.

Recebido em: 11/06/2003

Aceito para publicação: 21/01/2004

ABSTRACT

Educational Evaluation: theoretical considerations

Assessment of school learning and its practice is one of the most debated topics in education at the present time. This debate is very evident as a recurring theme at educational debates, in discussions among educators in teaching institutes. This is especially true since the advent of the Law Basic for Directives in Education in 1996. It is true that there has been a renewal of the concept of assessment in recent times due mainly to the many investigations carried out in this area. There has been a notable enrichment in the criteria for assessment giving good results in value judgments. However there is, little doubt that we have come a long way since the old concepts of assessment were used to judge the learning levels of students. It is of fundamental to understand the characteristics of continuous activities and not only results. On the other hand, assessment ought also to include the activities of the teacher: his program planning, the effectiveness of his resources, the influence of the environment and organizational practices. The assessment activity ought to go beyond all the study and not only show the end or result of the study but also identify the causes of the final result. In this environment of discussion one will surely find the way to improve teaching process. Considering the diversity involved, we propose to make this study, reexamining the works of renowned authors who have contributed to the history of assessment in an effort to bring to light important specific points of the theme.

Key words: Education, Learning assessment, Educational planning.

RESUMEN

Evaluación educacional: consideraciones teóricas

La evaluación del aprendizaje escolar, en el dominio de la educación, constituye un de los temas más polémicos y que suscita curiosidades sobre su práctica. Está presente en los debates educacionales, en los discursos de los educadores y en los más diferentes espacios institucionales gracias al advenimiento de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996). Son muchas las contribuciones conceptuales que vinieron contribuir para ampliar el ámbito de la evaluación educacional que muchas veces era restricto al nivel de aprendizaje del alumno. Es necesario evaluar, también, habilidades y actitudes. Es fundamental conocer las características de las actividades continuas y no solamente los resultados. Por otro lado, la evaluación debe incidir sobre la actividad del profesor, el planeamiento de los programas, la efectividad de los recursos, las influencias ambienta-

les y del clima de las organizaciones. La evaluación debe identificar las causas de los desvíos que interfieren en los resultados de los actos pedagógicos. Se propone volver a los autores que contribuyeron para la historia de la evaluación a fin de traer para la luz puntos específicos del tema.

Palabras-clave: Educación – evaluación de la aprendizaje – planeamiento educacional.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000. 151p.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 397p.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 103p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 25).

DINIZ, T. *Sistemas de avaliação e aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 1982. 100p.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Educação & Realidade, 1992. 128p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 180p.

MCLAREN, P. *Rituais na escola*. Tradução de Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

PARÂMETROS curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988. 151p.

SCRIVEN, M. *A methodology of evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph series on curriculum evaluation; n. 1).

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Theachers College Record*, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, Ga, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago, 1949.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000. 192p.

Correspondência:

radn@ufc.br

faamota@bol.com.br