

AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Large-Scale Assessment Classroom and School: a Necessary Dialogue

Evaluación en Larga Escala y del Aprendizaje en la Escuela: un Debate Necesario

Clarilza Prado de Sousa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sandra Lúcia Ferreira

Universidade da Cidade de São Paulo

Resumo

O artigo apresenta e discute o debate teórico acerca das aproximações e afastamentos das avaliações de larga escala e da aprendizagem na escola. Parte-se do pressuposto que a avaliação voltada aos processos educativos deve considerar as diferentes perspectivas que cada uma dessas dimensões avaliativas envolve. O texto assinala a importância da avaliação de larga escala como possibilidade de diagnóstico educacional, de orientação de políticas públicas e indica também que a avaliação da aprendizagem, no contexto da sala de aula, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas. No entanto, as autoras, indicando as diferentes lógicas que cada uma dessas avaliações envolve, procuram afirmar a importância de se considerar metodologias, procedimentos diferenciados em sala de aula e não uma repetição das avaliações de larga escala, como usualmente vem acontecendo em nossas escolas. Partindo de uma perspectiva histórica dos modelos de avaliação educacional o texto debate as dimensões avaliativas e discute a importância de a escola promover um diálogo entre elas e não reduzir a avaliação da aprendizagem, no contexto da sala de aula, ao uso dos procedimentos e instrumentos da avaliação de larga escala.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Avaliação da aprendizagem na escola; Aprendizagem; Avaliação; Educação.

Abstract

The article presents and discusses the theoretical debate about the approaches and distancing of the large-scale and assessment of learning. It's assumed that the assessment focused on the educational processes must consider the different perspectives that each one of these evaluative dimensions involves. The text highlights the importance of large-scale assessment as a possibility of educational diagnosis and orientation of public policies, and also indicates that the evaluation of learning in the context of the classroom can present deeper and more consistent analyzes for pedagogical practices. However, the authors, indicating the different logics that each one of these evaluations must involve affirm the importance to consider methodologies, differentiated procedures in classroom and not a repetition of large-scale assessment, like it usually happens in our schools. From a historical perspective of the educational assessment models, the text debates the evaluative dimensions and discusses the importance of the school to promote a dialogue among them and not to reduce the learning assessment to the usage of the large-scale assessment procedures and instruments.

Keywords: Large-scale assessment; Assessment of learning in school; Learning; Evaluation; Education.

Resumen

El artículo presenta y discute el debate teórico acerca de las aproximaciones y alejamientos de las evaluaciones de larga escala, de la escuela y aprendizaje. Se supone que la evaluación que busca a los procesos educativos debe considerar a las diferentes perspectivas que cada una de estas dimensiones envuelve. El texto señala la importancia de la evaluación de larga escala como posibilidad de diagnóstico educacional y de orientación de políticas públicas, e indica también que la evaluación del aprendizaje, en el contexto del aula, puede presentar análisis más profundas y más consequentes para las prácticas pedagógicas. No obstante, las autoras indicando las diferentes lógicas que cada una de estas evaluaciones envuelve, buscan afirmar la importancia de considerar a metodologías, procedimientos diferenciados en aula de clase y no una repetición de las evaluaciones de larga

escala, como geralmente ocorre em nossas escolas. Partindo de uma perspectiva histórica de los modelos de evaluación educacional, el texto debate las dimensiones evaluativas y discute la importancia de la escuela promover un diálogo entre ellas y no reducir la evaluación de aprendizaje en el contexto del aula, al uso de los procedimientos e instrumentos de la evaluación a gran escala.

Palabras clave: Evaluación en larga escala; Evaluación del aprendizaje en la escuela; Aprendizaje; Evaluación; Educación.

A avaliação como atividade sistemática voltada para a análise de desempenho de pessoas aparece registrada no ano 2000 a.C., segundo Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 33), quando “oficiais chineses dirigiram investigações dos serviços civis”. Os mesmos autores assinalam que, no século V a.C., Sócrates e outros professores gregos já utilizavam questionários avaliativos como parte de sua metodologia didática.

No entanto, na área de educação parece que foi mesmo com Ralph Tyler (1902-1994), educador estadunidense, na década de 1930, que a avaliação educacional iniciou sua estruturação, voltando-se a partir daí para a análise do currículo e do desempenho do aluno, desenvolvendo contribuições teóricas que perduram até hoje.

Desse período, até os meados da década de 1970/80, a avaliação educacional recebeu contribuições significativas e se consolidou como uma teoria com objeto e métodos próprios para a realização de diagnósticos cada vez mais precisos sobre o desempenho do aluno, do docente, da instituição escolar e do próprio sistema de ensino.

Contribuiu significativamente para isso o episódio do *Sputnik*, que levou o governo o norte-americano a criar mecanismos de maior regulação e controle sobre o desempenho das escolas, utilizando para tanto a avaliação educacional¹. Desenvolveu-se, no entanto, uma concepção de avaliação voltada para o controle da produtividade e eficiência (Afonso, 2009), que desconsiderava os processos e contextos. Essa concepção produziu modelos avaliativos que contribuíram para consolidar o campo da avaliação

educacional, particularmente as propostas desenvolvidas por Cronbach (1963), Provus (1971), Hammond (1967), Metfessel e Michael (1967), responsáveis pela revisão do modelo de Tyler e pelo advento dos testes baseados em critérios. Destacam-se também Scriven (1967), Stufflebeam (1971), Stake (1967) que, reagindo criticamente a esses modelos avaliativos, criaram novos métodos de grande repercussão em todo o mundo. Exemplo disso foi a construção da teoria avaliativa no Brasil, que sem dúvida recebeu grandes contribuições dos modelos norte-americanos. No entanto, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, iniciou-se uma crítica a essas teorias e a esses modelos em razão da desconsideração do contexto social em que eram desenvolvidos e o fato de estarem baseados unicamente em testes. A crítica era tão contundente que levou Viana (1978, p. 69), grande avaliador brasileiro, a afirmar, ironizando: parece que “seriam os testes, portanto, antidemocráticos e colaborariam com o *status quo*, pois negariam a capacidade de argumentar, debater e discutir problemas”.

Desses autores pioneiros mantiveram-se, no entanto, até hoje contribuições parciais, muitas vezes desvinculadas das propostas originais. Exemplo dessas reduções é o emprego das concepções apresentadas por Scriven (1967), da avaliação formativa e somativa, que vêm sendo empregadas sem considerar as propostas metodológicas do referido autor.

A década de 1980, no Brasil, foi uma fase de revisão de diversas representações e, por isso mesmo, de muitas críticas a processos que afetaram diretamente a educação. Uma dessas importantes análises relacionava-se ao processo de reprodução social, tal como afirmaram Bourdieu, Passeron (1964/1070) e Baudelot, Etablet (1971), a demonstrar que o sistema de ensino não produziu alternativas de novos modelos para avaliação da aprendizagem do aluno em sala de aula, evidenciando a pseudoneutralidade da avaliação e, conseqüentemente, seu papel na validação do processo de controle de oportunidades educacionais praticado no interior da escola. Nesse

1 Em 4 de outubro de 1957, a União Soviética colocou em órbita o primeiro satélite artificial, o *Sputnik*. A época coincide com o auge da “guerra fria” e da disputa imperialista norte-americana contra o socialismo soviético, e os EUA se viram ultrapassados pela tecnologia soviética. Simbolismo acentuado pelo fato do *Sputnik* ter sido lançado às vésperas da comemoração dos 40 anos da Revolução Russa, o que poderia simbolizar capacidade de o socialismo produzir conhecimento, progresso e tecnologia com poucos recursos financeiros, considerando que, em 1917, a Rússia era um país miserável e atrasado.

sentido, foram fundamentais as contribuições como as de Soares (1991), que trouxeram uma das críticas mais contundentes à prática avaliativa de sala de aula, indicando como a avaliação legítima processos de exclusão, bem como explicitando como o controle exercido pelas hierarquias sociais resulta no controle do conhecimento. Como afirma a autora: “O controle de determinada cultura que a avaliação legítima e a determinada forma de relação com a cultura que também legítima são a cultura da classe dominante. Os resultados da avaliação estão condicionados apenas secundariamente à performance escolar” (1991, p. 49). As críticas a esse período, é preciso reconhecer, sem pessimismos, influenciaram algumas políticas que procuraram implantar medidas que iriam se contrapor a esse processo cruel de culpabilização dos alunos de classes populares pelo fracasso de suas aprendizagens, tema estudado, nos últimos anos, por pesquisadores sob diferentes perspectivas, como Alves-Mazzotti, e Wilson, T. C. (2016); Navarro et al (2016); Negreiro et al (2017); Fagundes (2013) entre outros.

A implantação dos regimes de ciclos², procurando evitar reprovações em massa entre as séries iniciais da escola, é um exemplo dessas medidas que procuraram mudar o sistema de avaliação. A reação ainda hoje a essa medida deixa claro quanto um modelo avaliativo está relacionado a valores e à ideologia, evidenciando que sua mudança depende de vontade política, de compromissos sociais que muitos gestores e governos não apresentam.

Esse período mais crítico, chamado de “perda da inocência”, também evidenciou que o professor quando avalia expressa sua visão de mundo, os seus compromissos com o aluno e seu posicionamento frente à educação. Avaliar não é, portanto, uma tarefa somente técnica. Os estudos de natureza mais qualitativa propostos por pesquisadores brasileiros, como André (1978), Gatti et al (1991), Goldenberg & Sousa (1979) e Luckesi (1983) procuraram se contrapor e ampliar o tratamento teórico da avaliação educacional. No entanto há muito a se caminhar na direção da constituição de um processo avaliativo capaz de

superar as consideráveis críticas que ainda recebe e traga contribuições no sentido de valorizar os atores do processo educacional. Ressalta-se ainda que o processo de avaliação de larga escala no Brasil ainda não havia se tornado regular e as críticas aos modelos avaliativos ainda não envolviam as questões que essas avaliações trouxeram ao cenário nacional.

Na década de 1990, e principalmente a partir do novo século, a avaliação educacional de larga escala passa a ser dominante. A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo. Como afirma Dias Sobrinho:

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exhibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na econômica e na política (2002, p.39).

O autor reafirma seu argumento, deixando claro como os países modernos, para produzirem reformas de Estado, lançam mão da avaliação. Assim, a centralidade que a avaliação de larga escala assumiu como um instrumento de poder (Sordi, 2002), passando a ser muito apoiada pelas mídias, permitiu compreender como as avaliações – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES – sedimentam, no Brasil, a avaliação como um “vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal” (Dias Sobrinho, 2002, p. 40).

O impacto dessas avaliações, resumem criticamente Bonamino e Sousa (2012), pode ser observado considerando as três gerações da trajetória da avaliação educacional de larga escala no Brasil. A primeira geração consistiu na avaliação que buscava um diagnóstico da qualidade da educação. As outras visaram a articular os resultados das avaliações “às políticas de

2 Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 1960 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente de expansão, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção.

responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares” (Bonamino e Sousa, 2002, p. 373).

Nesse contexto, a avaliação de larga escala se desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federais, estaduais, municipais) e apresentando variadas contribuições às políticas públicas. Assim sendo, desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional.

Os indicadores de qualidade produzidos pelas análises dessas avaliações³ permitem compreender o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Revelam também como a formação do professor está relacionada com o rendimento do aluno e como o nível sócio econômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual.

Não há como negar que as avaliações de larga escala acabam por revelar, através de seus elementos, o que vai bem e o que não vai na educação e quais os aspectos a melhorar. Há estudos para diferentes modalidades de ensino e gestão que podem comprovar essa afirmativa: Blasis et al (2013); Rosistolato e Viana (2014) entre outros.

Mais que isso, as análises dos resultados de larga escala permitem ao Estado identificar onde atuar e de que forma atuar (Souza et al. 2015; Cerdeira e Almeida, 2013; Bauer et al, 2015, e Sousa, 2013, entre outros).

Em outros termos, a avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas

ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos. Afirma Lima sobre a posição atual da avaliação:

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional. (Lima, 2012, p. 15)

Entretanto, um processo avaliativo com tal intensidade, regularidade e amplitude, como as avaliações de larga escala no Brasil, deve ser analisado não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade.

Ball (2002), analisando o que ele chama de tecnologias políticas sustentadoras das reformas da educação, indica que a performatividade⁴ é o modo de regulação que faz dos desempenhos dos sujeitos amostras de qualidade e de valor desses sujeitos. A avaliação, dessa perspectiva, é uma tecnologia política comprometida com a performatividade. Nesses termos, argumenta o autor, chamando atenção para a direção e meta pretendidas por tais tecnologias políticas:

Não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor. Isto é, “a formação e a atualização das capacidades e atributos do SER do professor” (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também

3 A esse respeito, consultar a revista: Estudos em Avaliação Educacional. vol.2 no.66 São Paulo set./dez.2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>. Acesso em julho de 2017.

4 A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação” (Ball, 2002, p. 4).

quem nós somos — a nossa “identidade social” (Bernstein, 1996, p. 73). Quer dizer, na reforma da educação “trata-se dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjectiva das pessoas e das suas relações umas com as outras” (Rose, 1989 p. IX). Nas palavras de Foucault, é uma luta pela alma do professor. [...] (Foucault, 1979, p.29) – (Ball, 2002 pp. 4-5)

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens.

Exemplificando: desde as primeiras avaliações de larga escala, no final da década de 1980, está demonstrada uma relação estreita entre nível socioeconômico, número de alunos por turma, condições estruturais da escola e desempenho dos alunos. Nesse sentido, minimamente seria esperado que escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo, contassem com medidas políticas diferenciadas, tais como: menor número de alunos por turma, professores selecionados e com melhor remuneração para atender esse grupo de alunos. Não há ações sistemáticas que atuem nessa direção. As políticas são globais, muito limitadas e orientadas por ideologias que escamoteiam as reais necessidades educacionais da população que utiliza o sistema de educação pública. Ações mais significativas empreendidas por algumas secretarias acabam sendo sempre ameaçadas de corte de verba e se tornam inconclusas. Exemplo disso é o Projeto de Ensino Integral, do Estado de São Paulo, que traz uma perspectiva de ampliação das oportunidades educativas da escola, com melhores condições de ensino, aumento da remuneração dos professores, mas que não foram expandidas para todas as escolas da rede de ensino e estão reduzidas a 4,6% das escolas do Estado e com um apoio mais reduzido daquele oferecido no início do projeto.

Em síntese, não só a avaliação de larga escala, mas muitas pesquisas feitas a partir desses dados, têm indicado a importância da qualidade do professor⁵ e das condições de ensino no desenvolvimento do aluno.

5 Para saber mais sobre o tema vide: Maia, T. C. dos S. Hobol, M. de S. (2014). Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. *Psic. da Ed.*, 39, 2º sem, pp. 3-14. São Paulo. PUC-SP

As medidas políticas nessa direção são ainda tímidas e sem a intenção de produzir realmente mudanças significativas em larga escala.

O planejamento educacional no Brasil parece, em muitos momentos, que sobreviveria sem a avaliação de larga escala. Assumir a prioridade da educação implicaria tomar medidas a curto, a médio e a longo prazos voltadas para resgatar a defasagem educacional histórica de nossa população. Na impossibilidade de uma política com esse compromisso social, avaliadores começam a discutir a importância de a escola assumir a discussão dos dados das avaliações de larga escala e procurar, no seu contexto, dar conta de processos de planejamento que recuperem os alunos.

As avaliações da aprendizagem na sala de aula e na escola, no entanto, seguem lógicas distintas, que diferem radicalmente das avaliações de larga escala.

É fundamental que a escola, os gestores escolares e os professores conheçam os resultados/diagnósticos oferecidos pelas avaliações de sua escola, das escolas de sua região, das escolas de seu Estado e de seu país como um todo. No entanto, grande parte das medidas a serem tomadas no nível da escola exigiriam autonomia administrativa, recursos financeiros, pesquisas complementares, condições de trabalhos adequadas para desenvolver as ações recomendadas.

Em estudo realizado em uma escola na qual se procurou formar os professores e a equipe de gestão para análise dos resultados de uma avaliação de larga escala, Guellere e Sousa (2017) verificaram a importância de se apresentar resultados da avaliação, mas também as limitações funcionais e estruturais que professores e gestores tinham para tomar as decisões necessárias.

Há que se exigir dos órgãos centrais de governo uma análise prévia, clara e pormenorizada dos dados ao disponibilizá-los. Além disso, deve ser também oferecido um repertório de possibilidades do qual a escola possa lançar mão a fim de superar os problemas indicados pelos processos avaliativos.

Não se pode imaginar que, após uma análise importante e ampla como a oferecida pela avaliação de larga escala, somente o professor retome seu planejamento e reveja seu plano de ensino para focar as dificuldades maiores dos alunos. No entanto, muitas vezes, é apenas esse o enfoque das secretarias e ministério da educação. A avaliação oferece mais elementos do que somente uma relação de habilidades a serem requeridas aos alunos. Mesmo que fosse somente esse aspecto a ser

explorado em uma avaliação de larga escala realizada, uma análise primeira dos órgãos centrais do Sistema de Ensino deveria indicar os pré-requisitos para o alcance de cada uma dessas habilidades.

O que se pretende afirmar é que dirigentes dos Sistemas de Educação federal, estadual ou municipal não preparam os dados oferecidos pela avaliação a ponto de torná-los úteis para uma reflexão do professor sobre sua prática. O envio de boletins e tabelas às escolas indicando sua pontuação, suas dificuldades, não é suficiente para apoiar o trabalho do professor e da equipe de gestão no sentido de refazer suas práticas. Seria necessário que esses órgãos centrais, ao analisarem as dificuldades dos alunos e as variáveis relacionadas, oferecessem à escola possibilidades mais significativas de análise dos dados. Evidentemente, o conjunto de possibilidades não deve se restringir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as mudanças nas condições efetivas para se atuar no contexto e contemplar condições de ensino onde o professor irá rever esse processo.

Exemplificando: após analisar juntamente com o corpo docente os dados de uma dada avaliação de larga escala e estabelecer as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, observamos que seria necessário, no mínimo:

- um professor extra para cada classe, visando retomar determinados pré-requisitos com os alunos;
 - um processo de formação dos professores para ajudá-los a desenvolver estratégias de trabalho diretamente relacionadas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais em cada área do currículo;
 - maior autonomia da escola para reprogramar o currículo e adequá-lo às necessidades de sua clientela;
 - recursos financeiros para o enriquecimento da programação de ensino;
 - mudança no tipo de contrato do professor para garantir mais tempo para planejamento, avaliação e atendimento aos alunos;
 - coordenadores pedagógicos por ano e áreas (no mínimo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática) de forma a manter uma orientação constante do currículo a ser desenvolvido pelo professor e ajudá-los a superar as dificuldades dos alunos;
- Diminuição de alunos por turma para permitir ao professor se aproximar mais de cada aluno e estabelecer um convívio personalizado;
 - Programações socioculturais para dar base ao processo de recuperação dos alunos.

Essas seriam exigências mínimas que deveriam ser traduzidas em medidas de uma política governamental voltada para atender às demandas da Educação. Essas exigências mínimas já foram apontadas em vários estudos sobre avaliação.

Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo dos dados e análises da avaliação de larga escala, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil. A avaliação de larga escala já alcançou um bom nível no Brasil e tem possibilidade de orientar o planejamento de Secretarias Estaduais e Municipais e do Ministério da Educação.

No entanto, a avaliação de larga escala influenciou de tal forma a avaliação feita pelo professor que se deixou de produzir na escola formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens em sala de aula.

Exemplificando. No Estado de São Paulo, os alunos, além de realizarem o SAEB, Prova Brasil e nos anos iniciais a articulação com a Provinha Brasil, ANA, também realizam a prova estadual SARESP e agora desenvolvem a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)⁶. Esta última tem como propósito apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua.

Embora seja uma prova mais bem aceita pelos professores em razão da correção ser realizada por eles mesmos, o que facilita a apropriação mais rápida dos resultados, como indica Guellere e Sousa (2017), ainda assim, os exames aplicados mantêm a mesma estrutura de prova das avaliações de larga escala.

A avaliação a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula não pode ficar condicionada a esse

6 AAP - se caracteriza como uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Iniciada em 2011 e voltada a apenas dois anos/séries, foi gradativamente sendo expandida e, desde 2015, abrange todos os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio

formato da avaliação de larga escala que limita e restringe a coleta de informação e a análise de resultados por utilizar, quase que maciçamente, a medição das respostas por itens do tipo objetivo. As medidas realizadas pelo professor devem ir além dos resultados de uma prova objetiva. Devem permitir identificar não só o que o aluno sabe, mas compreender por que não sabe. Devem também detectar as dificuldades que o aluno tem para saber, determinando os pré-requisitos que estão faltando e que precisariam ser retomados. Impulsionado a oferecer resultados positivos, muitas vezes o professor não se sente em condições de retomar as dificuldades em sua programação curricular, mas sem esta retomada o progresso não se realiza. Nesse sentido, a escola precisaria de autonomia para rever a intenção do trabalho educativo, estabelecendo, a cada bimestre ou etapa, formas de contraponto entre os conteúdos aprendidos, os professores e os alunos.

A avaliação das aprendizagens em sala de aula exige antes de tudo uma reflexão ética, como aponta Luckesi (2011), uma vez que tem como pressuposto, para sua efetivação, que o professor considere a existência do outro – nesse caso o aluno, a equipe gestora, os pais.

Na avaliação realizada em sala de aula, em primeiro lugar, o aluno precisa ter claro o que é esperado dele no curso. Significa dizer que, mais do que receber a programação da disciplina é necessário que ele compreenda quais as habilidades que serão requeridas e aprimoradas. Assim, em cada aula o professor deve relatar suas expectativas em relação ao que será ensinado. O que está sendo proposto? Qual o nível de habilidade esperada? Um pequeno lembrete em cada aula orienta a aprendizagem dos alunos e torna claras as bases da relação professor-aluno em sala de aula: o que espero de vocês e o que vocês devem esperar de mim? O que o professor espera dos alunos e o que eles esperam do professor? Quais habilidades serão cobradas nas provas? O professor não faz uma avaliação do que acha naquele momento mais importante, mas do que acordou com o aluno que seria necessário aprender.

O aluno tem clareza, antes de um processo avaliativo, do que está sendo solicitado dele? Antes de uma prova há clareza de que as expectativas foram atendidas? Que tipo de informação o professor poderia obter com uma prova surpresa ou com uma prova em que o aluno não sabe claramente o que será solicitado dele?

As habilidades devem estar descritas de tal forma que o professor e o aluno compreendam o que

é esperado. O professor espera que o aluno identifique conceitos? Distinga-os entre outros tantos? Aplique um determinado conhecimento em situações práticas? Analise as características e limites de um conceito? Evidentemente, o nível requerido das aprendizagens a serem medidas, observadas ou analisadas depende do tipo de ensino que o professor desenvolveu em classe.

A avaliação das aprendizagens é um trabalho colaborativo, parceiro, entre professor e aluno, em que não se admite o aluno não ter clareza das expectativas em relação a sua aprendizagem, as metas a alcançar e sem que possa, a cada momento, se situar e situar o professor sobre seu percurso.

Para Shepard (2001, apud Fernandes, 2008, p. 25), a avaliação deve atualizar as concepções sobre aprendizagem, anteriormente baseada em concepções que estabeleciam que:

- as aprendizagens ocorrem através da acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe;
- as aprendizagens desenvolvem-se de forma sequencial e hierárquica;
- as aprendizagens só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram. Se os contextos forem muito diferentes é necessário desenvolver novas aprendizagens;
- os testes devem ser utilizados com frequência como forma de garantir a maestria dos assuntos antes de se prosseguir para o objectivo seguinte;
- há um isomorfismo entre os testes e a aprendizagem. Ou seja, num certo sentido, os testes confundem-se com a aprendizagem, e vice-versa;
- a motivação é determinada externamente e, tanto quanto possível, deve basear-se no reforço positivo de muitos pequenos passos (p. 1070).

Ainda afirma Fernandes (2008), baseado em outro estudo de Shepard (2000), que o campo da teoria das aprendizagens tem revelado mudanças significativas a serem contempladas, necessariamente, nas avaliações, principalmente as avaliações de aprendizagens, nas quais há condições de se procurar analisar o desempenho do aluno para além de identificar “objetivos comportamentais, cujos resultados não permitiam inferir mais do que aquilo que era medido por tais testes”. (Fernandes, 2008, p. 25). Ainda segundo o autor, a evolução das teorias de aprendizagens, permite indicar princípios como:

- as aprendizagens são um processo activo de construção mental e de atribuição de significados;
- aprender *coisas* novas pode ser facilitado, dificultado ou até impedido pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento pré-existentes;
- as aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas;
- a metacognição, o autocontrolo e auto regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente;
- novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que as sustentam. (Fernandes, 2008, pp. 26-27)

Em suma, com essas pontuações, reafirmamos que a avaliação das aprendizagens em sala de aula precisa superar a limitada proposta interposta a ela pela avaliação de larga escala. A avaliação de larga escala, externa, tem objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula. Esta, por sua vez, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas.

O professor, em sua relação face a face com os alunos em uma sala de aula, pode desenvolver uma avaliação formativa, com critérios e parâmetros que, uma vez estabelecidos, permitem identificar o que o aluno sabe, suas dificuldades, as resistências que os impedem de aprender, os pré-requisitos que lhe faltam. A vivência de tais ações possibilita ao aluno avançar em sua aprendizagem oferecendo a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, a avaliação das aprendizagens é uma prática educativa/formativa que deve ser compartilhada, visando criar junto aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e, portanto, seu desenvolvimento. A atuação do professor nessa dimensão pedagógica está comprometida com os processos de construção da subjetividade do aluno, juntamente com sua tarefa de garantir a aquisição de saberes e a possibilidade de aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem de sala de aula tem como função oferecer condições para que o professor e o aluno analisem e descrevam percursos educacionais, portanto, não deve estar baseada somente nos testes

escolares, embora estes sejam importantes elementos do diagnóstico inicial. Tal avaliação requer diferentes técnicas e instrumentos. Pode-se, por exemplo, prever roteiros de observação de cadernos, de trabalhos em classe, de desempenhos em atividades individuais e em grupo, instrumentos que irão proporcionar informações mais específicas ou mais amplas, que poderão favorecer o trabalho do professor mais diretamente e orientar suas decisões para prosseguir nas atividades de ensino.

Pode-se prever portfólios com amostras de trabalhos desenvolvidos, roteiros de análise de atividades em grupo e individuais, questionários dos mais diferentes tipos, entrevistas orais e depoimentos escritos. Muitos desses roteiros podem, ainda, ser respondidos pelos próprios alunos, principalmente aqueles voltados à compreensão de valores, que revelam opiniões sobre determinados temas.

Nessa perspectiva, as relações da avaliação de larga escala com os resultados da avaliação das aprendizagens em sala de aula podem ser mais efetivas para o conhecimento do aluno, para a reflexão sobre o ensino e para oferecer possibilidades de revisões, replanejamento da escola e do ensino. Evidentemente, essa possibilidade de articulação entre essas duas dimensões avaliativas será possível se os sistemas de educação não estabelecerem uma cobrança de resultados dos professores calcado em processos autoritários, que em nada possibilitam a melhoria da qualidade da educação.

Buscando romper com esse processo, autores como Freitas et al (2014) propõem que a articulação da avaliação das aprendizagens, com a avaliação da escola e com uma avaliação de larga escala, deveria ser planejada e conduzida no nível municipal, possibilitando com isso uma atuação mais reguladora por parte da comunidade interna e externa (pais/responsáveis dos alunos), que deveriam validar e consumir os resultados obtidos.

Bolivar (2006) faz uma importante análise dessa relação ao discutir a avaliação da escola ou interna, que se vale da avaliação das aprendizagens e a avaliação de larga escala ou avaliação externa, destacando as formas e usos que estas têm nas políticas educativas atuais e propondo um diálogo entre elas para se obter o alcance de mudanças desejáveis com vistas à melhoria da qualidade da educação. Por um lado, conforme afirma o autor, tem-se a avaliação externa, com caráter eminentemente técnico, com predomínio de metodologia quantitativa para analisar o grau de implementação

do currículo e especialmente para controlar resultados ou rendimentos. Por outro lado, tem-se a avaliação interna, realizada pelos sujeitos que trabalham na instituição, utilizando estratégias baseadas na mobilização do pessoal para diagnosticar problemas e necessidades, com o objetivo de fundamentar tomada de decisões voltadas para a melhoria escolar.

Essas modalidades avaliativas, interna e externa, mesmo se apresentando como indutoras de processos transformadores, têm limitações que poderiam ser superadas com uma associação mais clara entre ambas; associação esta que considerasse os propósitos de cada uma delas sem que houvesse a redução de uma avaliação da aprendizagem de sala de aula ou de uma avaliação da escola estritamente à metodologia da avaliação de larga escala, externa.

As avaliações de larga escala, externas, se colocam a serviço da administração educativa e sua eficácia está relacionada ao controle dos resultados que podem servir, inclusive, para o estabelecimento de “rankings” para diferenciar o desempenho de diferentes escolas. Nesse sentido, o perigo é a instalação de uma lógica de competitividade, típica do mercado, capaz de agravar os efeitos negativos das desigualdades sociais que atingem as escolas.

Por outro lado, as avaliações internas também podem servir a interesses particulares, promovendo injustiça e inequidade, mas isso poderia ser corrigido por uma avaliação externa bem pautada, segundo Bolívar (2006). O ideal seria que a avaliação interna da escola e a de aprendizagem de sala de aula visassem à construção de uma cultura escolar menos imediatista e, com isso, promover um planejamento mais realista e próximo das necessidades da escola devidamente contextualizada; isto é, uma avaliação voltada para a promoção de mudanças de práticas, a induzir a escola a tomar decisões autônomas, amparada por condições estruturais adequadas.

A avaliação educacional deve ser planejada para possibilitar a tomada de decisão em direção à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação externa, como forma de prestação de contas (*accountability*), somente assumirá integralmente sua função social quando, além dos diagnósticos, for também capaz de propiciar condições e processos para apoiar as melhorias necessárias identificadas nos resultados. Não se trata de transferir para a escola a responsabilidade dos resultados sem oferecer condições

reais de superação, sem autonomia para atuação, sem recursos para novas ações a serem empreendidas. Assim afirma Bolívar:

Uma política intensiva (pressão realizadas pelas avaliações de larga escala) pode inibir esforços de melhoria, mas também não se pode confiar nas iniciativas e processos de professores. Um novo paradigma de política educacional e inovação defende um equilíbrio entre as pressões externas e internas que estimulam a melhoria com a autonomia escolar, onde os processos de ensino e aprendizagem se tornam o foco da melhoria. Isso deve visar aumentar a aprendizagem de todos os alunos e, em função disso, exigir as mudanças curriculares necessárias, a organização, a formação de professores ou os apoios de políticas educacionais que possam promovê-la. (Bolívar, 2012, p. 110)⁷

As avaliações internas – das aprendizagens de sala de aula e da escola – devem ser reforçadas para que decisões possam ser tomadas favorecendo arranjos diferenciados na escola que permitam considerar as dificuldades dos alunos. Quando professores e equipes de gestão da escola não podem tomar decisões mais amplas, que realmente produzam mudanças no processo de ensino e na estrutura de organização da escola, a avaliação interna torna-se formal, classificatória e pouco educativa.

O diálogo entre as duas modalidades de avaliação, assumindo um caráter de complementariedade, conforme acentua Bolívar (2006), é fundamental. A avaliação interna pode se constituir como ponto de partida da avaliação externa, dando elementos para compreender as especificidades das instituições. O enfoque externo, por sua vez, além de conferir credibilidade, alimenta a autoavaliação com análises em outras perspectivas e, também, evita o risco da perda de referência que um trabalho, exclusivamente interno, pode causar. O autor também salienta a importância

7 Una política intensificadora (presión por evaluación de estándares) puede inhibir los esfuerzos de mejora, pero tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado. Un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un equilibrio entre las presiones externas e internas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituido en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todo el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo.

de assegurar que uma avaliação não anule a outra, mas se potencializem mutuamente, visando à excelência da formação.

Concluindo, a complementaridade entre as duas avaliações é possível desde que se garantam as especificidades de cada uma delas; que se viabilizem e se ampliem as possibilidades de tomada de decisão a partir de cada uma delas no seu âmbito; que não se transforme a avaliação de larga escala em instrumento de controle administrativo da atividade docente e a avaliação de aprendizagem em sala de aula e da escola em controle disciplinar do aluno. Isto é, a complementaridade será possível quando os dois âmbitos da avaliação estiverem comprometidos com a promoção de condições para melhoria do ensino e com o aperfeiçoamento do desempenho do aluno.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional (1978). *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.7, n.27, p.9-12, out./dez.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29.
- Ball, S. J. (2002). reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação*, Salvador, v.9, n.1, p.37-60, jan./abr.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonamino, A.; Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesquisa* [online], 38, n. 2, p. 373-388. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. New York: Teachers College Reconf.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*, Florianópolis: Insular.
- Fernandes, D (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Freitas, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H.C.L (2014). *Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão* (6^a.ed.) Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. A.; Vianna, H. M.; Davis, C (1991). Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.4, p.7-27, jul./dez.
- Goldberg, M. A. A.; Sousa, C. P (1979). *A Prática da avaliação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Guellere, E. C. M. Sousa, C. P (2017). Roteiro metodológico voltado para análise dos dados do SAPEP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo In L. G. Passarelli (Ed.) *Formando formadores para a Escola Básica do Século XXI: Relatos de Pesquisa* (pp.265-285. Campinas. Pontes Editores.
- Hammond, R. L (1967). *Evaluation at the Local Level*, Columbus: University Evaluation Center.
- Lima, L. C (2012). Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: F. O. C. Werle (Ed.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas* (pp. 15-38). Brasília: Liber Livro.
- Luckesi, C. (1983). Avaliação: otimização do autoritarismo. In C. Luckesi (Ed.), *Equívocos teóricos na prática educacional*. (pp. 44-52) Rio de Janeiro: Associação Nacional de Tecnologia Educacional.
- _____ (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Metfessel, N. S y Michael, W. B (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs (pp. 931-943.). In *Educational and Psychological Measurement*, v.27. Santa Barbara. University of California.
- Provus, M. N (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley: McCutcheon.
- Rose, N (1989). *Governing the Soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.

- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. E. Stake (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on: Curriculum Evaluation, nº. 1, Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 101-106). Washington: American Educational Research Association.
- Soares, M. B. 1991. Avaliação Educacional e Clientela Escolar (pp.47-53.). In: M. H. S. Patto (Ed.) *Introdução à Psicologia Escolar*. (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo,
- Sordi, M. R. L. de (2002). Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: B. M. de F. Villas Boas. (Ed.). *Avaliação: políticas e práticas* (pp.65-81). Campinas: Papyrus.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.
- Viana, H. M (1978). *Testes em educação*, São Paulo: IBRASA.

Clarilza Prado de Sousa

Professora do Programa de Estudos
Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Orcid: <http://orcid.org.000-0001-6417-7030>

Sandra Lúcia Ferreira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Universidade da Cidade de São Paulo.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6891-1332>