

TRANSFORMANDO A AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE MUDANÇA

Georfrávia Montoza Alvarenga *

Jussara S. A. Borges Nasser Ferreira *

Resumo

A questão da avaliação tem sido objeto de acurados estudos por parte de educadores dos três níveis do ensino no Brasil. Pensar na avaliação de forma abrangente tornou-se um imperativo dos tempos atuais. Mas o problema fundamental não está na convicção de que é preciso mudar, e sim na implementação das medidas sugeridas.

Abstract

The question of the avaluation has been an object of acurated studies of educators from the three levels of teaching in Brazil. To think about the avaluation of an extending way has become a necessity nowadays. But the most fundamental problem isn't in the belief that it is necessary to change, but the implementation of the suggested steps.

Introdução

Embora a avaliação seja um dos temas mais candentes e polêmicos, não só do processo ensino-aprendizagem, como das demais instâncias das instituições escolares, percebe-se que a intensidade

das discussões não tem revertido em ações que redundem em transformações substanciais do 'modus operandi' estabelecido.

Comumente a avaliação tem servido muito mais para despertar questionamentos e seus resultados têm um certo quê de esterilidade porque não se traduzem em ações globais e efetivas. Os processos avaliativos parecem ser desencadeados em uma perspectiva muito particularizada e, sendo assim, perdem o poder impactante no sistema educacional.

Pensar na avaliação de forma abrangente e estrutural, mais do que necessidade, é um imperativo deste momento histórico no qual a educação formal está amplamente questionada, já que seus resultados têm sido, sem sombra de dúvidas, desastrosos.

Todos os graus de ensino sofrem com a evasão e a repetência. As instituições pouco repensam sobre o seu fazer avaliativo. Não existem dados consistentes que embasem projetos a serem desenvolvidos.

A formação das nossas crianças, adolescentes e universitários tem-se mostrado lamentavelmente falha.

Imbricada nesta situação está o despreparo do professor para lidar com o processo de avaliação escolar.

Avaliar é, sem dúvida, um processo penoso, árido, difícil, pela carga emocional que envolve. Quando se fala em avaliar, cria-se um clima de insegurança, defesa, agressividade, hostilidade.

* Professoras dos cursos de Pós-Graduação da UEL e UNIPAR

Avaliação significa ameaça.

A verdade é que toda avaliação gera um certo grau de ansiedade. Mas, também é verdade que o clima que vem sendo gerado nas escolas por conta desse processo tem extrapolado a simples ansiedade.

Nesta visão, é provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo educacional em que as alterações se façam mais necessárias e urgentes. Questionar o que sempre se fez é favorecer uma reflexão crítica das idéias e comportamentos inadequados ainda persistentes (GIL-PÉREZ et al, 1991). LINN, (1987), afirma que, sem transformações essenciais na área da avaliação, não se pode considerar consolidadas, por exemplo, inovações curriculares. Sendo assim, é fácil entender por que ela, a avaliação, tem-se destacado como área prioritária de estudos e pesquisas, salientando-se como uma das preocupações atuais do professor.

CARVALHO e GIL-PEREZ (1993), em estudo com professores da área de Ciências, detectaram que a prática avaliativa está calcada em algumas idéias preconcebidas pelos professores, tais como:

Devido a natureza, algumas matérias são mais fáceis de serem avaliadas com objetividade e precisão;

O fracasso dos alunos em matérias difíceis como as ciências, é inevitável;

O professor que aprova muito faz da disciplina uma brincadeira que os alunos não estudam nem valorizam. É bom ser exigente, no princípio do curso, para evitar excesso de confiança;

O fracasso dos alunos pode ser explicado por fatores externos à escola, como: capacidade intelectual, ambiente familiar etc;

O resultado de uma prova deve produzir uma distribuição normal das notas, (Curva de Gauss) tendo a nota cinco como média;

O grande objetivo da avaliação é medir a capacidade e o aproveitamento dos alunos. A pontuação serve como promoção e seleção. (p. 57 e 58).

Além disso, SPEARS (1984) e ALONGO et al (1992), alertam para duas questões importantes: a primeira diz respeito à realização das expectativas do professor no desempenho do aluno; e a segunda, à falta de fidedignidade nos resultados da avaliação.

Tais constatações juntas nos levam a questionar as concepções espontâneas dos professores sobre avaliação e a precisão e objetividade dos resultados obtidos através da coleta de dados, bem como preconceitos envolvidos no processo de avaliação que ocorre nas escolas.

Temos de reconhecer que avaliar é uma necessidade, enquanto “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1990: 42). Isto significa que a avaliação não é o fim do processo de aprendizagem, e sim, o próprio processo. Processo permanente, coletivo, crítico e criativo, onde todos os envolvidos são sujeitos históricos comprometidos, porque também interessados. Processo construído cotidianamente, no acompanhamento individual e coletivo, no conhecimento e reconhecimento de avanços, retrocessos e limites. Processo que, por mais que nos preocupemos, é arbitrário, pois sempre acaba deixando de considerar algum aspecto da realidade que deveria ser considerado, já que a realidade é sempre mais rica do que aquilo que captamos dela.

Vista sobre o prisma de uma educação de qualidade numa abordagem de transformação, a avaliação tem a função de facilitar ao aluno o aprendizado, tendo em vista seu comprometimento com uma sociedade mais justa e solidária. Desta forma, a avaliação serve para captar necessidades dos alunos e não para saber quanto o aluno sabe, quanto introjetou do que foi ensinado. Em última análise, serve para monitorar a qualidade do ensino, ou seja, do serviço prestado pela escola e do produto oferecido pela mesma à sociedade.

Assim pode-se estar avaliando:

- * a qualidade das aulas ministradas;
- * os equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem;
- * o currículo implementado;
- * a gestão do processo...

Pode-se também avaliar a quantidade de:

- * conhecimentos adquiridos pelos alunos;
- * habilidades desenvolvidas;
- * capacitação de professores.

Pode-se ainda avaliar a satisfação dos profissionais da escola e dos alunos com o ambiente da instituição, a satisfação dos professores e alunos com prazos e locais de serviços e os custos dos serviços prestados pela escola.

Para isso, é preciso, rapidamente, implementar e monitorar de forma permanente as mudanças. É preciso organizar o trabalho de forma a englobar:

- * redimensionamento do processo em uma nova forma;
- * planejamento e implementação de propostas;
- * envolvimento dos setores necessários.

A partir daí, resta:

- * testar as soluções;
- * monitorar a experiência implantada;
- * fazer a implantação definitiva;
- * coletar informações permanentemente;
- * identificar fontes de problemas;
- * executar ações para prevenir e corrigir defeitos.

Um aspecto que deve ser lembrado é que o sucesso de qualquer empreendimento, em qualquer área, depende quase que exclusivamente das pessoas envolvidas. Assim sendo, é importantíssimo ampliar o conhecimento e a competência das pessoas também em relação à avaliação.

BOAVIDA (1992: 3), ao analisar esse aspecto, afirma que *a avaliação só tem sentido se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma concepção diferente do que seja, por parte do professor e dos alunos (...). (...) qual sua função, o que é, o que se lhe deve pedir, como devemos atuar, em suma, quais são seus reais objetivos.*

O preparo do professor é de absoluta

importância, não apenas com relação ao aspecto formal, técnico, mas também no que diz respeito ao seu comprometimento com um projeto pedagógico.

Se considerarmos que a proposta pedagógica é o resultado de um trabalho de discussão que envolve todos os segmentos da comunidade escolar, ela, com certeza, responde a questões relacionadas a: que escola temos, que escola queremos, que mudanças são necessárias e em que direção devem ser encaminhadas.

A concepção de avaliação num modelo sócio-interacionista requer novas posturas, requer um professor comprometido com inovações.

HUBERMAN (1973: 39), assinala que *os sistemas de ensino oferecem mais resistência às inovações do que as empresas comerciais ou industriais e que é mais difícil mudar professores do que agricultores e médicos.*

HAVELOCK (1970), explica em função de fatores exógenos, endógenos e de limitação.

Os fatores exógenos são os seguintes:

- * resistência do ambiente;
- * incompetência dos agentes exteriores;
- * desconfiança dos professores;
- * ausência de “agente de transformação”;
- * falta de integração entre teoria e prática;
- * insuficiência de bases científicas;
- * conservadorismo;
- * inviabilidade profissional.

Os fatores endógenos, apontados pelo autor, referem-se a:

- * confusão dos objetivos;
- * falta de recompensas para inovadores;
- * uniformidade de métodos;
- * monopólio da escola;
- * falta de domínio do conteúdo;
- * baixo investimento tecnológico;
- * dificuldade em diagnosticar deficiências;
- * prioridade nas obrigações da rotina;
- * baixo nível de investimento na formação pessoal;

* passividade.

As inovações em avaliação não fogem à regra. Pelos prognósticos, daqui a mais ou menos 50 anos teremos a adoção de algumas idéias. Será?

A resistência à mudança, segundo os etnólogos, é proporcional ao volume de mudança necessário no sistema; quanto maior a necessidade, maior a resistência. Para os psicólogos, a resistência é maior no ponto em que a pressão é mais forte. A mudança é percebida como ameaça e a defesa é utilizar dissimuladamente práticas tradicionais.

Os professores, em geral, resistem particularmente às mudanças que lhes deixam menos autoridade sobre os alunos.

Eichholz e Rogers, (1964), levantam os motivos mais comuns para resistência e enumeram oito:

- * recusa por ignorância;
- * recusa por contumácia;
- * recusa por manter o *status quo*;
- * recusa por conformidade com o grupo social;
- * recusa que se apóia em relações interpersonais;
- * recusa por substituição;
- * recusa por falta de utilidade;
- * recusa motivada pela experiência.

Maquiavel, em "O Príncipe", evidencia que não há empresa mais difícil de conduzir, mais incerta quanto ao êxito e mais perigosa, do que a de introduzir inovações. Isto está acontecendo com a avaliação.

Se observarmos bem as inovações em educação, não têm passado da 3ª fase: tentativa de adoção.

Até quando?

Bibliografia

1. ALONSO M.; GIL-PÉREZ, D.; MARTINEZ, TORREGROSSA. **Propuesta de evaluación en física y análisis de la evaluación habitual**. Madrid: MEC, 1992.
2. BOAVIDA, J. et al. **Avaliação formativa: uma função diferente**. In: O professor, nº 25. Lisboa editorial, mar/abr. Lisboa Editorial S. A., 1992.
3. CARVALHO A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.
4. EICHOLZ, G., ROGERS E. **Resistance to the Adoption of Audio Visual Aides by elementary School Teachers**. Apud: MILES, M. Innovation in Education. New York: Teachers College Press, 1964.
5. GIL-PÉREZ, D; CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C.; MARTINEZ TORREGROSSA, J. **La enseñanza de las ciencias em la educación secundária**. Barcelona: Horsori, 1991.
6. HAVELOCK. R. **Guide to innovation in Education**. Michigan: Ann Arbor University of Michigan, 1970.
7. _____. **Guide for innovation Thorough Dissimination on Utilization of Knowledge**. Michigan: Ann Arbpr University of Michigan, 1971.
8. LINN, M. **Estabilishing a research base for a science education: challenge, trends and recomendations** Journal of Research in Science Teaching, 24 (3), 1987: 191-216
9. LUCKESI, C.C. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: ABT. 1990
10. SPEARS, M.G. **Sex bias in science teachers ratings of work and pupils characteristics**. European Jornal of Science Education, Vol. 6, 1984: 369-77.