

## **AValiação da Aprendizagem: Concepções presentes na Proposta Curricular do Município de Caruaru – PE**

Denise Xavier Torres - UFPE  
Janssen Felipe da Silva - UFPE

### **RESUMO**

O presente texto traz as reflexões de uma pesquisa que objetivou compreender como é concebida a Avaliação da Aprendizagem do Currículo da Secretaria de Educação de Caruaru – PE, identificando ainda, quais as influências das Correntes Pedagógicas no fomento desta proposta. O trato teórico esteve pautado em duas categorias: as Correntes Pedagógicas (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 1990) e a Avaliação da Aprendizagem (JORBA e SANMARTÍ, 2000; MÉNDEZ, 2002; SILVA, 2004; VALADARES e GRAÇA, 1998; ZABALA, 1998). A Pesquisa Qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002; MINAYO, 1994), do tipo Documental (MARCONI e LAKATOS, 2007), tomou como procedimento de análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004 e VALA, 1999) e como campo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação. A partir da análise foram evidenciados aspectos que apontam predominância da Corrente Tradicional no fomento da proposta de Avaliação da Aprendizagem, bem como, a Avaliação Somativa enquanto modalidade avaliativa predominante.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem – Currículo – Correntes Pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

As mudanças paradigmáticas no âmbito das ciências vêm ganhando notoriedade e cada vez mais se percebe no cotidiano um olhar específico ao surgimento de demandas até pouco desconhecidas. O pensamento globalizante e tecnológico faz parte de uma realidade sócio-política-econômica-cultural, onde a força braçal não mais figura como principal mecanismo de divisão de classes. Isso nos permite assinalar que essas transformações interferem diretamente na educação, tanto no campo das políticas públicas, quanto nas salas de aula, fazendo com que os reflexos destas mudanças possam ser notados diretamente no Currículo e na Avaliação.

Os estudos sobre o pensamento pedagógico no Brasil (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 1990) apontam que a configuração da sociedade influenciada por diversos fatores, dentre eles a tecnologia e a economia, passa a conceber a educação como forma de satisfazer as contingências. Nessa perspectiva, fez-se necessário um olhar para a complexa e dinâmica ação avaliativa, apontando as relações fundamentais entre a Avaliação da Aprendizagem e as Propostas Curriculares enquanto ferramentas de transformação do processo educativo.

A cidade de Caruaru está situada no agreste pernambucano e figura como centro comercial, econômico, cultural e político da região. Esses aspectos apontam a intensa relação entre as mudanças paradigmáticas no cenário mundial e o surgimento de demandas que atendam a esse dinamismo, empreendendo, sobretudo, um novo olhar sobre as políticas e processos educacionais. Assim, entendemos que um projeto de educação que atenda às efervescentes demandas da contemporaneidade estaria diretamente ligado à uma proposta de Avaliação da Aprendizagem contextualizada, integradora e reflexiva.

Dessa forma, questionamos: Quais as concepções de Avaliação da Aprendizagem presentes na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Caruaru? Apontamos ainda, como objetivo geral compreender as concepções de Avaliação da Aprendizagem presentes em tal proposta. E, como objetivos específicos: identificar as Correntes Pedagógicas que fundamentam as concepções de Avaliação da Aprendizagem na Proposta Curricular; caracterizar as concepções de Avaliação da Aprendizagem dentro da proposta analisada e relacioná-las às Correntes Pedagógicas.

## **CORRENTES PEDAGÓGICAS**

O estudo do pensamento pedagógico das últimas décadas serviu como lente de análise das concepções de Avaliação da Aprendizagem contidas na Proposta Curricular. Assim, tomamos os estudos de Saviani (2008) e Libâneo (1990) traçando três grupos principais. O primeiro deles traz as Teorias Não-Críticas/Liberais: a) Tradicional; b) Escola Nova: Renovada Progressista e Renovada Não-diretiva e, c) Tecnicismo. O segundo aponta as Teorias Crítico-Reprodutivistas: a) Violência Simbólica; b) Escola Dualista e c) Aparelho Ideológico do Estado. E, finalizando este quadro, a Corrente Progressista: a) Libertária; b) Libertadora; c) Crítico Social dos Conteúdos e d) Pedagogia Histórico Crítica.

A primeira das tendências do bloco das Teorias Não-Críticas/Liberais, a Tendência Tradicional tem em seu discurso duas questões básicas: primeiro o ensino para todos e, segundo, o repasse de conteúdos. Segundo Libâneo (2008) e Saviani (2008) são traços característicos desse momento a figura do professor traduzida no rigor e na autoridade, não permitindo que as formas de transmissão e os saberes fossem contestados. No cotidiano escolar a forma mais eficaz de ensino abrangia uma metodologia repetitiva e generalista, o que garantiria a disciplina e a assimilação dos conteúdos expostos.

Após críticas à Corrente Tradicional, surge uma nova concepção baseada na crítica às práticas tradicionalistas, a Escola Nova. Também denominada *Escolanovismo*, foi fortemente influenciada pelo campo da psicologia e da biopsicologia. Assim o saber

produzido pelo aluno ganha destaque e o professor media as práticas a fim de promover esses processos.

Diante disto, Libâneo (2008) aponta duas vertentes da Escola Nova, denominadas por ele de *Tendência Liberal Renovada Progressivista* (a escola reproduz a vida social; o professor é responsável pelas situações de descoberta; o reconhecimento é feito a partir de estímulos) e *Tendência Liberal Renovada Não-diretiva* (a escola não leva em conta os fatores sociais ou pedagógicos, pois seu foco é a formação das atitudes; o professor é o facilitador que desenvolve uma metodologia própria; os alunos selecionam o que é importante ser aprendido, ocorrendo uma autoavaliação).

Todavia, a materialização de modelos *escolanovistas* foi prejudicada pela demanda de custos para se manter as atividades dentro desses padrões, já que ela primava pela experimentação como forma de entender uma determinada situação. Diante da apatia e descrença nos pilares da Escola Nova, surge um novo modelo voltado à re-estruturação dos processos educativos reorganizando-os e objetivando-os, o Tecnicismo.

Seu grande marco é a minimização da interferência de fatores subjetivos no processo educativo a fim de otimizá-lo. Sob esta nova ótica, a escola é o espaço mais indicado à aquisição dos conhecimentos necessários à integração ao mundo mercantil, sendo prioridade dela disseminar o que realmente é útil ao desenvolvimento de competências necessárias ao mundo produtivo. É pertinente pontuar que são marcas claras do Tecnicismo: a burocratização, a planificação e detalhamento das ações.

As Teorias Crítico-Reprodutivistas, apontam o fracasso eminente das Teorias Não-Críticas/Liberais, uma vez que essa não levou em consideração as interferências sociais no processo educativo. Assim, as teorias Crítico-Reprodutivistas, expõem a relação escola-sociedade frisando que esta é uma relação de determinação das estruturas sociais sobre a escola. As tendências que constituem este bloco são: Violência Simbólica (BOURDIEU E J.-C. PASSERON, 1975); Teoria do Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, s.d.); e, por fim, Escola Dualista (BAUDELOT E R. ESTABLET, 1971).

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (BOURDIEU E J.-C. PASSERON, 1975) revela que a força material constitui as tensões entre dominantes e dominados através de representações de força simbólica. Assim, o caráter assumido pela escola e pela ação pedagógica esboça a dominação no âmbito das relações econômicas e culturais, que por sua vez resultam na Violência Simbólica. Logo, não há possibilidades de apropriação do conhecimento pelos dominados, nem tão pouco de luta entre as classes, uma

vez que estes entendem como legítima não só a autoridade pedagógica, como também a neutralidade da escola diante dos processos de dominação e reprodução de classes.

Althusser também analisa as relações de reprodução dos conflitos entre a sociedade de classes. Em seus estudos o Estado ganha duas linhas principais de atuação no manutenção do modelo social: Aparelhos Repressivos do Estado e Aparelhos Ideológicos do Estado. Contrariando a negação da luta entre as classes, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado evidencia que é no chão da escola que essas lutas são travadas, mesmo que de forma díspar, já que a ideologia dominante é disseminada e apregoada como única forma de estruturação do saber.

A última teoria desse bloco é intitulada por Saviani (2008) de Escola Dualista, pois ao analisar os estudos de C. Baudelot e R. Establet identifica que os autores se mostram que a escola é dividida em duas funções principais e indissociáveis: formação da força de trabalho e inculcação da ideologia dominante. Nesse sentido, a escola é o lugar responsável pela fomentação de práticas subsidiadas de uma ideologia.

Por fim, as Teorias Progressistas se apresentam enquanto superação das teorias anteriores, pois pressupõem a análise e a crítica à realidade social. Seja na forma de organização da educação, seja na estruturação da escola e de suas funções, tais teorias representam um passo significativo face a superação do modelo capitalista de sociedade e de produção. São consideradas Teorias Progressistas: Pedagogia Libertadora; Pedagogia Libertária; Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica.

A Tendência Libertadora emerge dos âmbitos não-formais preocupando-se em fomentar, sobretudo através da mediação sujeito-professor-sociedade, uma consciência crítica. Segundo Libâneo (2008), ao citar Freire, teórico que fundamenta esta corrente, a base das ações se encontra no diálogo, tanto para o educador quanto para o educando, o momento de dialogar proporciona o enriquecimento intelectual necessário ao entendimento do objeto de estudo, objeto este comum à realidade destes sujeitos.

A Tendência Libertária valoriza o conhecimento resultante da participação crítica e apresenta nas relações entre os sujeitos elos fortes entre a autonomia, a autogestão e o conhecimento. Nesse sentido, as transformações sociais são fruto da vivência proporcionada pela forma de organização do ensino, permeada pela liberdade de escolha e pela organização antiburocrática.

Em sequência a este cenário, a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 2008) defende um olhar para os conteúdos escolares de forma integrada, organizada e unificada. Desta forma, os movimentos de construção e reconstrução do

conhecimento são resultado do amadurecimento das relações entre teoria e prática, constituindo um quadro que parte da realidade social relacionando-a aos conteúdos escolares.

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), busca evidenciar mecanismos de crítica às condicionantes sociais que interferem e modificam o fazer pedagógico. A dialogicidade figura como cerne do processo e os caminhos apontados a partir do diálogo levam em conta a constituição histórica dos sujeitos e dos processos. Assim, a escola passa a ser concebida enquanto espaço que é influenciado, mas que também influencia a sociedade.

## **AValiação DA APRENDIZAGEM**

Tendo em vista as mudanças no âmbito da educação, um olhar mais específico recai sobre a avaliação, pois no âmbito das salas de aula, a Avaliação da Aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando a prática educativa às necessidades dos educandos, já que assim ela estaria atendendo a ideia de educação enquanto bem comum e direito de todos.

Jorba e Sanmartí (2000), assinalam que a avaliar a aprendizagem é acompanhar os interesses e dificuldades de cada aluno, sendo um dispositivo que contempla a diversidade e as dificuldades de cada um. Nessa mesma perspectiva, Valadares e Graça (1998) afirmam ser esta uma oportunidade de desenvolver as potencialidades dos sujeitos e de promover a autonomia nos processos de aprendizagem. Para Méndez (2002) avaliar é conhecer e esse processo vai além da coleta de dados, pressupondo um olhar mais cuidadoso e um trato mais específico aos que aprendem, bem como aos que ensinam.

Ao analisar o conceito de Avaliação da Aprendizagem torna-se necessário apontar que sua materialização é norteadada por três paradigmas. De acordo com Valadares e Graça (1998) são eles: Paradigma Behaviorista (condutista, preocupa-se em lidar com o produto dos estímulos comportamentais, conhecida como Avaliação Objetiva); Paradigma Psicométrico (voltado para as ciências experimentais e atrelado à medição da aprendizagem frente às construções psicológicas); e Paradigma Cognitivista (recebe influência da psicologia e leva em conta as áreas da cognição e da construção).

A ação avaliativa pode ainda ser compreendida a partir das seguintes modalidades: Avaliação Preditiva; Avaliação Formativa; Avaliação Somativa; e Avaliação Formativa-reguladora. Tais modalidades descritas estão apoiadas nos estudos de Jorba e Sanmartí (2000); Méndez (2002); Silva (2004); Valadares e Graça (1998); Zabala (1998).

A primeira das classificações trata da Avaliação Preditiva, também conceituada como Avaliação Diagnóstica, busca identificar em que nível se encontra o educando antes de iniciar o processo, objetivando consolidar a base para um planejamento contextualizado. Segundo Jorba e Sanmartí (2000), ao citar o conceito de *estructuras de acogida* de Halwachs (1975), indicam que o processo de fazer com que o sujeito entenda o que já tem como base, fomenta o desenvolvimento de uma nova estrutura que irá inserir e organizar os novos conhecimentos.

A Avaliação Formativa se propõe à desempenhar a função ajustadora do ensino evidenciando os êxitos como parte do reforço das aprendizagens adquiridas. Assim, a Avaliação Formativa estaria intrinsecamente ligada à constituição de estruturas cognitivas positivas, se materializando a partir da análise do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de detectar os pontos frágeis e ajustá-los.

A avaliação enquanto parte final do processo avaliativo é denominada Avaliação Somativa. É esta etapa que tem por objetivo principal fornecer dados confiáveis à classificação dos sujeitos nos níveis de ensino. Jorba e Sanmartí (2000) pontuam que a Avaliação Somativa possui duas funções: a função formativa (aponta dados que evidenciem a aquisição dos conhecimentos necessários para os níveis seguintes) e a função social (informa se as exigências previstas foram atendidas, figurando como índice classificatório).

Por fim, na Avaliação Formativa-reguladora (SILVA, 2004) apontamos ao menos três eixos inovadores que ampliam a função da Avaliação da Aprendizagem face as demais modalidades: a auto-regulação, o trato com a subjetividade e o contexto social. Desta forma, avaliar segundo pressupostos formativo-reguladores significa evidenciar a avaliação enquanto parte integrante do processo educativo, como intencionalidade legítima de integrar as ações empreendidas na relação ensino-aprendizagem.

Para que se materialize no cotidiano escolar como ferramenta dialógica, democrática e coerente, a este tipo de avaliação se agregam alguns princípios norteadores da prática avaliativa. São eles: a *negociação* (mediações das interrelações no âmbito educativo deixando de fora imposições e autoritarismos); a *pertinência cognitivo-epistemológica* (coerência avaliativa levando em conta as reais possibilidades dos estudantes frente aos conteúdos e as avaliações); o *formativo* é referente à finalidade avaliativa no sentido de fornecer os elementos necessários à continuidade do processo; o *emancipador* aponta o caráter libertador a partir de uma proposta pedagógica onde a avaliação está comprometida com a criticidade e a liberdade; e por fim, o *ético* que trata do dever avaliativo e, sobretudo, do dever do avaliador em propor avaliações coerentes sobre o que se ensinou, sem que faça

disso um momento de engrandecimento do saber docente, tornando o aprendente o sujeito mais importante do processo.

Assim, a Avaliação da Aprendizagem para que atenda as necessidades de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, estaria intrinsecamente relacionada a um projeto arrojado de transformação conceitual, procedimental e atitudinal, para educandos e educadores. Não para que se forme um conceito unívoco, mas para que, sobretudo se estabeleçam práticas coerentes à formação de sujeitos emancipados e críticos, sujeitos sociais, sujeitos cidadãos.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Para atender ao propósito objetivado na pesquisa, adotamos como abordagem de pesquisa a Pesquisa Qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002; MINAYO, 1994). A análise se debruçou em um documento de registro escrito, logo a pesquisa é do tipo Documental (MARCONI e LAKATOS, 2007). Desta forma, justificamos a escolha deste tipo de pesquisa por estar diretamente ligada a busca por documentos, que no caso da Proposta Curricular analisada representam, segundo as autoras, documento de fonte e de tipo oficial. O campo de pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou o documento necessário à realização da pesquisa.

A pesquisa adotou como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004 e VALA, 1999), buscando a compreensão dos fatos para além do imediato, tendo por objetivos, de um lado, a descoberta e de outro o rigor. Desta forma, a análise esteve pautada em três eixos principais: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção de Avaliação da Aprendizagem transita entre a Corrente Tradicional, Escola Nova Diretiva e Tecnicismo, seja na supervalorização do conteúdo, na ênfase ao caráter associacionista, ou ainda, na minimização das interferências ao processo educativo. Tais especificidades proporcionam à dinâmica avaliativa aspectos de dissociação da prática educativa, servindo apenas a confirmação de fracassos (ZABALA, 1998).

Nesse sentido, a proposta apresentada é a confluência de várias correntes, mas é possível afirmar que dentre as três mais evidentes, o foco preponderante retrata a Corrente Tradicional enquanto eixo vertebrador da proposta. No que diz respeito a concepção de Avaliação da Aprendizagem, concluímos ocorre a sobreposição da modalidade Somativa, funcionando como mecanismo de coleta de dados meramente quantitativos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [L'analyse de contenu]. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa; Edições 70, 2004.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A Função Pedagógica da Avaliação. IN: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como Apoio a Aprendizagem**. [Evaluación como ayuda al aprendizaje]. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed Editora, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, SP. 22ªed. Edições Loyola, 2008.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Shwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.
- SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.
- VALA, J. A. Análise de Conteúdo. IN: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. ArtMed, 1998.