

Avaliação escolar no contexto de novas competências*

Iza Locatelli

Palavras-chave: avaliação educacional; avaliação escolar (interna e externa); competências; habilidades.

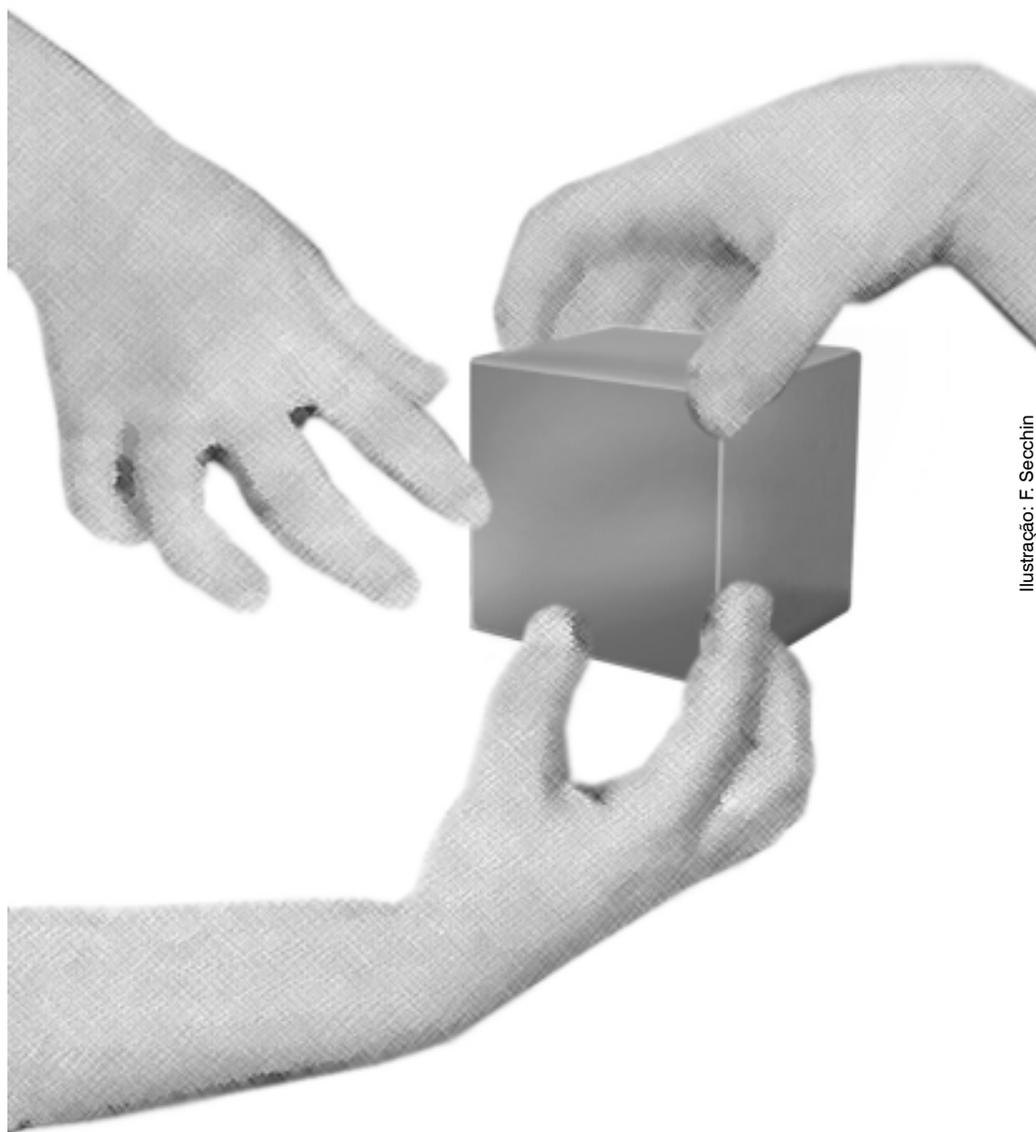


Ilustração: F. Secchin

* Texto apresentado no 1º Ciclo de Palestras da Pedagogia e Normal Superior, promovido pela Universidade Estadual do Piauí – Campus de Corrente, em 28 e 29 de agosto de 2001.

.....

A avaliação educacional, definida como etapa associada ao processo de formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais, é algo recente no Brasil. Hoje, mais do que conteúdos, são avaliadas as competências e habilidades dos alunos. Identificam-se, ainda, os fatores intra e extra-escolares que afetam positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todos os esforços empreendidos no aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos utilizados na avaliação educacional em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), é necessário reconhecer o papel central da escola como agente catalisador de mudanças dos sistemas educacionais. A avaliação interna não pode se restringir à avaliação do desempenho dos alunos, devendo coletar indicadores que permitam acompanhar, aperfeiçoar e reordenar o projeto pedagógico da escola. Nesse contexto, o diálogo envolvendo a avaliação externa e a avaliação interna, integrando alunos, professores e diretores, torna-se indispensável.

A avaliação, entendida como um processo amplo de tomada de decisões no âmbito do sistema federal e dos sistemas estaduais e mesmo municipais, é algo recente no Brasil. Temos apenas uma década de avaliações sistemáticas. A partir da constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), começou-se a estender o âmbito da avaliação para além da avaliação de alunos, com a introdução de novas questões que permitiram detectar fatores associados ao seu desempenho. Hoje, mais do que conteúdos, são analisadas as competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizarem seu trabalho. Estes itens compõem a agenda dos sistemas de avaliação em seus diferentes níveis.

Mas, apesar destes avanços e embora se fale muito em mudanças e inovações do sistema educacional estimuladas pela avaliação, qualquer mudança tem que ser assumida e implementada dentro das escolas. *Mudar a educação é mudar a escola*. Se tivermos a intenção de usar a avaliação para melhorar a educação, a avaliação terá que ser trabalhada dentro das escolas, além do nível em que vem sendo executada. Ela terá que ser utilizada sistematicamente pelos professores com seus alunos, no cotidiano da relação ensino x aprendizagem.

A avaliação, segundo Nevo (1998), deve "passar de um discurso de descrição e julgamento para um discurso de diálogo". A avaliação do sistema de ensino deve se basear também na avaliação das escolas por si próprias. Nesse caso, além das avaliações nacionais, estaduais e municipais, cada escola deve se auto-avaliar em função de seus programas, projetos, materiais pedagógicos, recursos, professores, gestão, pessoal de apoio, alunos e infraestrutura.

A importância de a escola se auto-avaliar está no fato de que, *sendo o local onde as coisas acontecem*, é na escola que se dará o diálogo entre a equipe, pais, alunos e autoridades gestoras do sistema. Toda a comunidade da escola deve ser preparada para poder combinar os produtos das avaliações externa e interna. Só uma boa e séria avaliação interna permitirá às escolas a construção de um diálogo efetivo com a avaliação externa. Quando isso não ocorre,

a avaliação externa pode gerar atitudes defensivas, não atingindo seus objetivos.

A avaliação intra-escolar é um processo que exige uma tomada de consciência da importância da avaliação para que se estruturam processos de mudanças. Envolve, ainda, descentralização e treinamento de equipes escolares.

Cabe aos gestores de políticas públicas em educação, agora que a avaliação já está sendo institucionalizada, tomar iniciativas para que grupos de escolas se reúnam, discutam seus problemas, formulem estratégias de avaliação, utilizem a linguagem da avaliação, descubram suas potencialidades e façam as adequações necessárias de suas ações às necessidades específicas de suas clientela.

Ninguém, na realidade, aprende a avaliar discutindo conceitos de avaliação. É preciso experimentar, tentar criar estratégias, envolver a equipe, tendo como horizonte melhorar a qualidade da educação e diminuir os índices negativos, sejam de desempenho, evasão ou repetência. Normalmente, deve-se selecionar alguma questão e evitar esforços para praticar a avaliação interna sobre essa questão. Não é difícil organizar uma base de dados por escola, base esta que deverá conter os índices de matrícula, evasão, desempenho, repetência, projetos implementados, currículo praticado e tudo o que for julgado pela equipe como insumo necessário à avaliação da escola.

Envolver professores, pais e alunos na tarefa de avaliação intra-escolar não é fácil, mas não é impossível. *Quando se descobre onde estão os "nós", é mais fácil desatá-los e criar laços.*

À medida que as escolas começarem a efetuar suas próprias avaliações, haverá maior facilidade em obter subsídios a partir das avaliações externas, de tal forma que o processo avaliativo cumpra sua função: *mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído.*

A avaliação, portanto, deve servir de base para o diálogo e não para dar origem a descrições assertivas e unilaterais. Escolas habilitadas à avaliação interna entenderão que avaliar é um processo contínuo, coletivo e não uma atividade isolada. Desta forma, se envolvidas em sua própria avaliação, as escolas terão condições de se confrontarem com diferentes perspectivas e conclusões.

No âmbito da avaliação específica dos alunos, tarefa a que as escolas se dedicam com mais vigor, é preciso que se leve em conta a mudança de enfoque nos processos avaliativos. Já não basta a avaliação dos conteúdos aprendidos, mas torna-se cada vez mais necessário avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos.

O objetivo primordial do processo de educação deve ser o de desenvolver nos alunos estratégias para aprender a pensar e para saber o que fazer com a imensa quantidade de informações recebidas na sociedade contemporânea. Já não cabe mais à escola ensinar ao aluno diferentes conteúdos, em geral desvinculados das práticas sociais, políticas, econômicas e culturais. O serviço educacional tem como tarefa buscar o equilíbrio e a harmonia entre o desenvolvimento humano sob a égide da responsabilidade com a vida em sociedade. *Educamos ou devemos educar para a vida coletiva. Devemos, portanto, avaliar, também, as competências sociais e não apenas os conhecimentos operacionais.*

Se educarmos para a vida social, imensa é a tarefa de lidar, por exemplo, com a competência comunicativa que não se esgota no ensino das regras e normas do ensino da Língua Portuguesa. Para que os estudantes ascendam à cultura e obtenham sua própria autonomia, toda a educação deve converter-se num processo comunicativo, pois é com e através da linguagem que os estudantes constroem e desenvolvem seus conhecimentos num diálogo consigo próprio, com o "outro" e com o mundo, seja este "outro" o professor, a família, a televisão, a Internet, os colegas.

É através da linguagem que os alunos dão significado a sua própria experiência e dão sentido às experiências dos outros. A linguagem está na base da formação do universo conceitual do homem e dá suporte à função cognitiva, permitindo ao sujeito abstrair o mundo, conceituar sobre ele, simbolizá-lo, transformá-lo e comunicá-lo. A linguagem, entendida como mediação necessária, não é instrumento apenas de comunicação ou transmissão de informação, mas é ação que transforma, lugar de conflito, de confronto ideológico.

A avaliação dos alunos na área de Língua Portuguesa deve, pois, centrar-se, na competência comunicativa entendendo-se a linguagem como interação, como um modo de ação que é social.

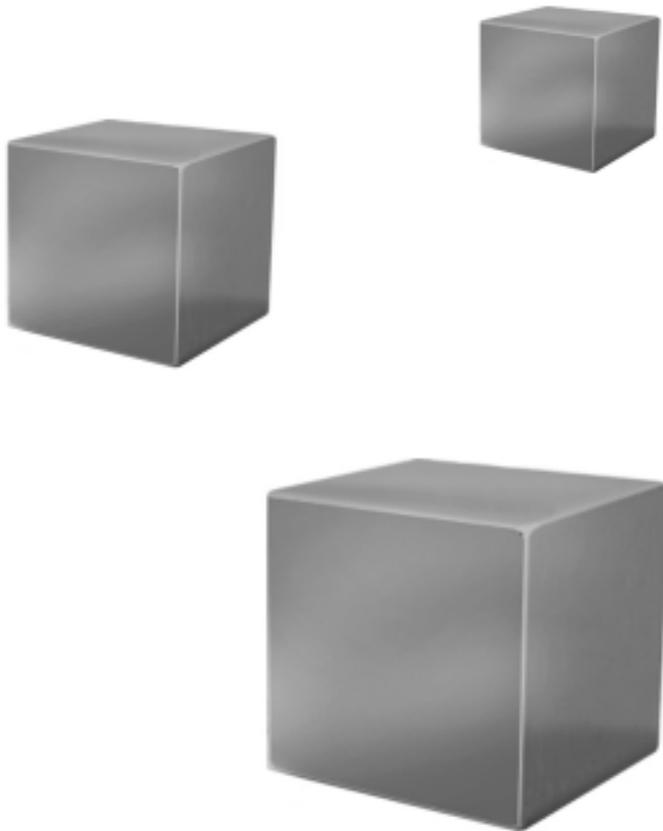
Na avaliação da competência comunicativa, isto é, na análise das possibilidades que tem um estudante para compreender, interpretar, organizar, negociar e produzir atos de significação, através de distintas formas de linguagem, destacam-se a leitura e a escrita. A leitura e a produção de textos não se fazem apenas na escola, mas não há dúvida de que este é um local privilegiado para que crianças, adolescentes e jovens se apropriem das ferramentas necessárias para serem sujeitos ativos na compreensão e produção de textos.

O desenvolvimento destes processos, dentro da ótica da competência comunicativa, é resultado de um processo histórico de socialização e depende das oportunidades que se ofereçam na escola e fora dela de ler/viver textos com compreensão e de produzir textos em função da construção de novos saberes que vão se fazendo através da vida em si e da vida na escola. Se a função primeira da linguagem não é a informação e se tomamos o texto como unidade significativa constituída pela interação, não há por que considerar um sentido literal e seus efeitos: há múltiplos sentidos, há polissemia.

Embora a escola não seja o único centro de produção de saberes, é ela quem dá ao estudante os instrumentos necessários que lhe irão permitir ser um sujeito ativo na construção de conhecimentos. Estes instrumentos envolvem muito mais do que a memorização de regras descontextualizadas. O ensino e a avaliação em Língua Portuguesa envolvem processos concretos de comunicação que solicitam do sujeito o exercício de determinadas habilidades.

Isto não significa desconhecer a importância do conhecimento sobre a língua, mas é preciso que este não se faça sem uma consciência das condições pragmáticas da enunciação em contextos particulares e específicos.

O processo de interpretação textual supõe uma série de operações que o leitor executa sobre o texto. O leitor dialoga com as palavras, ilustrações, gráficos, etc., e constrói efeitos de sentido em que se mesclam os saberes do leitor e os saberes do texto. Sempre o leitor estará se confrontando com seus conhecimentos e as circunstâncias da enunciação. "Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação" (Orlandi, 1987, p. 26).



Para que o processo ocorra com compreensão, o aluno precisará utilizar conhecimentos prévios, representações sobre diferentes experiências vividas ou percebidas e saberes construídos nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Através destes intercâmbios é que o leitor irá construindo hipóteses de leitura sobre o que estará dizendo o texto.

As hipóteses de leitura de cada um são muito amplas. No entanto, elas vão se estreitando à medida que o leitor avança com a leitura. Vão sendo descartadas certas hipóteses e outras vão sendo construídas. O leitor constrói o sentido do texto num jogo de ensaios e erros, de generalizações e abstrações. Se num primeiro momento o texto é apenas tinta sobre um papel, num segundo momento, aquele vazio é preenchido com uma troca entre o que é dito e o que se pensa sobre o que é dito. Não há homogeneidade entre o que diz o texto e o que o texto diz ao leitor. A partir do reconhecimento desta heterogeneidade, o leitor consegue interpretar o texto reconhecendo que quem fala através do texto é alguém diferente de si próprio.

As competências de leitura dos alunos expressam-se através do reconhecimento explícito das informações contidas no texto até o desvelamento das estratégias de sentido do mesmo e das condições pragmáticas que geraram sua produção.

Para avaliar tais competências, vários níveis de análise podem ser especificados:

- tipos de saberes que o texto exige (cotidianos, literários, especializados);

- situação de comunicação (finalidade, propósito, circunstâncias de enunciação);

- pressupostos do nível discursivo (a organização discursiva particular de cada tipo de texto);

- mobilização da informação (maneira como o aluno dialoga com o texto, forma de mobilização de seus saberes intra e extra-escolares);

- manejo de informação especializada;
- atualização de saberes de caráter pragmático, do tipo de saberes do cotidiano;

- contexto da enunciação (os atos de linguagem só podem ser explicados a partir do contexto situacional em que foram produzidos, neste caso, é preciso saber se os estudantes conseguem seguir as pistas do texto e reconstruir suas condições de enunciação); e

- níveis de análise do texto (relações de coesão, inferências, manejo dos componentes enunciativos que levam às diferentes configurações de sentido).

O Saeb, ao avaliar os alunos, propõe-se a compreender determinadas operações mentais que os sujeitos utilizam para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. A isto chamamos de competências cognitivas. Estas se traduzem por certas habilidades que se referem ao plano do saber fazer e decorrem do nível estrutural das competências adquiridas.

Nas provas de avaliação do Saeb, competências e habilidades são definidas por meio de descritores para cada área. Os descritores associam conteúdos e operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

Considerando-se que a prova de Língua Portuguesa procura avaliar a competência do aluno como leitor, privilegiando o conhecimento lingüístico operacional, ou seja, *ações que se fazem com e sobre a linguagem*, é preciso enfatizar algumas competências indispensáveis para que a mensagem comunicativa do formulador dos itens seja acessível ao aluno. Só pela

descentração do seu próprio pensamento o aluno poderá identificar o tema e a tese do texto, perceber efeitos de ironia ou humor, reconhecer o efeito de sentido decorrente das escolhas de uma palavra, distinguir um fato de opinião.

A descentração do pensamento, em níveis graduais, é competência básica construída ao longo da vida. Outra competência que também se constrói ao longo da vida e se constitui condição necessária para a operacionalização em habilidades é a construção de noção de tempo/espaço. Estas são noções fundamentais para a compreensão de narrativas, contexto histórico-geográfico e espacial presentes em textos, desenhos, propagandas, etc.

Outros descritores que solicitam aos alunos estabelecer relações entre partes de um texto, entre tese e argumento, entre causa e consequência estão procurando identificar a competência dos alunos em lidar com o todo (texto) e as partes, mantendo as relações possíveis entre parágrafo/informações/argumentos/ idéias.

A competência geral em apreender os atributos e propriedades se faz indispensável ao aluno para distinguir tese e argumento, cenário e personagens, sentido de uma palavra ou expressão, tema de um texto, formas diferenciadas de tratar um tema, locutor/interlocutor, etc. e gêneros, tais como: informativo, carta, propaganda, *charge*, etc.

Na realidade, o Saeb procura cada vez mais avaliar a competência comunicativa dos alunos. Busca-se identificar como está ocorrendo a passagem de um falante de um meio sociocultural determinado para um aluno que se transforma em leitor de textos cotidianos, jornalísticos e literários, de autores que abordam temáticas diferenciadas e escrevem em estilos próprios, o que pressupõe a construção de competências compatíveis com os diferentes níveis de letramento.

A *Matriz de Referência do Saeb 2001* foi organizada a partir deste enfoque, classificando grandes temas e descritores em ordem de prioridade de tal forma que se possa analisar os resultados dos alunos em função da natureza estrutural dos textos, dos tipos de leitura e da natureza das perguntas.

Combinados estes elementos, as provas do Saeb de Língua Portuguesa apresentam a seguinte organização:

Critérios para a montagem das provas de Língua Portuguesa
<p style="text-align: center;">Natureza do texto-base</p> <p>TB 1 – Estrutura simples de textos literários. TB 2 – Estrutura simples de textos não-literários. TB 3 – Estrutura complexa de textos literários. TB 4 – Estrutura complexa de textos não-literários.</p>
<p style="text-align: center;">Tópicos</p> <p>T 1 – Procedimentos de leitura. T 2 – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto. T 3 – Relação entre textos. T 4 – Coerência e coesão no processamento do texto. T 5 – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. T 6 – Variação lingüística.</p>
<p style="text-align: center;">Descritores</p>

Os descritores foram organizados obedecendo a algumas prioridades. Assim, por exemplo, ao descritor "Localizar informações explícitas no texto" foi atribuída a prioridade 1, na 4ª série do Ensino Fundamental (EF), e a prioridade 4, na 3ª série do Ensino Médio (EM). Isto ocorre porque se supõe que o aluno na 3ª série do EM já tenha construído as competências e habilidades associadas a esse descritor. Da mesma forma, ao descritor "Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato" foi atribuída a prioridade 4, na 4ª série do EF, e prioridade 2, na 3ª série do EM. Supõe-se, aqui, que os alunos da 4ª série do EF ainda estejam no processo de construção das competências e habilidades, enquanto os alunos da 3ª série do EM já deverão ter consolidado a construção das mesmas.

De outra parte, o descritor "Identificar efeitos de ironia em um texto" tem prioridades distintas nas três séries avaliadas. A esse descritor foi atribuída, na 4ª série do EF, prioridade 3, na 8ª série do EF, prioridade 1, e na 3ª série do EM, prioridade 1.

Observa-se, portanto, que há descritores comuns às várias séries, articulados em níveis de dificuldade crescente e em diferentes níveis de prioridade. Em função dessa forma de organização, os itens que compõem as provas do Saeb foram selecionados com o objetivo de avaliar não apenas o produto final, mas também o processo de construção do conhecimento.

Em relação às competências na área de Matemática, já há alguns anos a escola vem mudando a postura antes adotada. Não mais a Matemática da memorização e da resolução de séries intermináveis de exercícios para fixar determinados conhecimentos, mas uma outra vertente que visa à contextualização do objeto de estudo. A educação matemática hoje está ou deve estar voltada para a vida.

O conhecimento matemático caracteriza-se por dois componentes inseparáveis: conceitos e procedimentos e deve ser construído a partir de situações que permitam aos estudantes construir significados.

O conhecimento conceptual caracteriza-se por um conjunto de fatos, conceitos, estruturas e teorias. Já o conhecimento dos procedimentos caracteriza-se por habilidades, estratégias e métodos que permitem aos alunos manifestar as relações e conexões existentes entre estes fatos, conceitos e estruturas.

Em termos de avaliação é importante trabalhar com as situações que dão sentido aos conceitos matemáticos, entendendo-se que o sentido não está nem nas situações nem nas representações simbólicas e sim na relação do sujeito com as situações e os significados. Assim, a avaliação em Matemática deve estar centrada na resolução de situações-problema.

Estas, por sua vez, devem exigir do estudante diversos níveis de raciocínio,

tentando fazer emergir diferentes competências. Em cada situação-problema devem estar subjacentes distintas estruturas matemáticas. Assim, pode-se avaliar os alunos em vários níveis referenciados à aritmética, estatística, geometria, etc. Em muitos momentos, pode-se levar o aluno a apenas realizar operações, em outros a identificar representações, a estabelecer equivalências e relações matemáticas simples ou complexas, a buscar estratégias que relacionam vários conceitos e fatos, operações.

A resolução de problemas está presente em nossa vida o tempo todo: resolvemos problemas pessoais, problemas sociais, problemas científicos e só se aprende a resolver problemas, resolvendo-os. Todo o ensino de Matemática deve, pois, centrar-se na resolução de problemas.

Em Matemática, há que se utilizar os diferentes níveis de complexidade levando os alunos a desenvolverem gradativamente suas habilidades nesta área.

Níveis de resolução de problemas

1. Conhecimento e utilização de elementos básicos memorizados.
2. Utilização de algoritmos e de relações matemáticas simples.
3. Análise de fatos, tradução e estabelecimento de relações matemáticas simples.
4. Estabelecimento e transposição de relações matemáticas não-simples.
5. Compreensão de relações e estruturas matemáticas não-simples.
6. Avaliação crítica de relações matemáticas não-simples.

A avaliação escolar no contexto de utilização de novas competências deveria, portanto, ser trabalhada em duas vertentes: a avaliação intra-escolar envolvendo as ações e relações realizadas e estabelecidas no âmbito da escola, criando-se um diálogo entre

direção, pais, alunos, professores e autoridades gestoras do sistema e a avaliação dos alunos centrada na análise das competências e habilidades por eles demonstradas no transcurso de sua trajetória escolar.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Coordenador: Alejandro Tiana. Brasília: MEC/Inep/Unesco, 1998. p. 89-97.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica de mudanças pedagógicas. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo e a diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

Recebido em 13 de setembro de 2001.

Iza Locatelli, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é diretora de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Daeb/Inep).

Abstract

The educational evaluation, defined as a stage associated with the process of formulation, implementation and monitoring of educational politics, is recent in Brazil. Nowadays, not only content, but also students' competencies and skills are evaluated. Yet, one identifies the internal and external factors, which affect positively and negatively the process of teaching and learning. Despite all efforts made to improve the methods and instruments utilized in the educational evaluation in different levels (federal, state and municipal scopes), it is necessary to recognize the main role of the school acting as a catalytic agent of changes within educational systems. The internal evaluation cannot be restrained to simply evaluating students' performance, yet, it must collect indicators which will allow to monitor, improve and reorder the pedagogical project of the school. In this context, the dialogue involving external and internal evaluations, integrating students, teachers and directors, becomes imperative.

Keywords: educational evaluation; school evaluation (internal and external); competencies; skills.

