

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Jaqueline Ritter

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Otavio Aloisio Maldaner

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

RESUMO: A avaliação como processo de intervenção pedagógica mostra-se um tema pouco discutido e potencialmente esclarecedor quando o assunto é as reformas curriculares. O presente artigo objetivou identificar concepções de avaliação que se expressam nas propostas de reforma curricular por competências que estão acontecendo no contexto espanhol, fundamentalmente, a *Ley Orgánica 2/2006* e *Real Decreto 1631/2006*. A organização metodológica consistiu em identificar, no texto dessas normativas, unidades de significado para as categorias prévias de análise, avaliação e competências básicas. Propostas de reforma com base na Matriz de Competências estão acontecendo também no Brasil e em ambos os contextos expressam fragilidades na forma de conceber a avaliação como processo contínuo de intervenção pedagógica e não apenas de classificação.

PALAVRAS-CHAVE: competências em desenvolvimento; ensino e avaliação; intervenção pedagógica.

Apoio CAPES/BEX 8940/12-6

OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo principal identificar as concepções de avaliação que se expressam nas propostas de reforma curricular por competências que estão em marcha no contexto espanhol, fundamentalmente, a *Ley Orgánica 2/2006* e *Real Decreto 1631/2006, para a Educação Secundária Obrigatória*.

As questões de pesquisa que nortearam o estudo foram: Qual a finalidade do processo avaliativo expresso no texto dessas normativas que têm como centralidade propor o desenvolvimento de um currículo por competências básicas? Tem-se presente o acompanhamento do grau de evolução de tais competências?

MARCO TEÓRICO

No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9394/96, iniciou-se um processo de reforma curricular na Educação Básica com forte influência da Comunidade Europeia, especialmente Portugal e Espanha. A partir dela foram introduzidos princípios básicos da contextualização e interdisciplinaridade como pressupostos de uma educação voltada às aprendizagens para a vida e para a continuidade dos estudos. A aposta no desenvolvimento de um currículo por competências, assim como vem ocorrendo em reformas curriculares em muitos países, assume um grau de importância considerável.

Nesse contexto de reformas globais, o discurso de aprendizagem para a vida ganha credibilidade no meio acadêmico, tanto entre os defensores da educação propedêutica para o Ensino Superior (ES) quanto os que a condenam. Os dissensos emergem dos princípios e pressupostos que norteiam essa aprendizagem e a forma como fazê-la acontecer em práticas de ensino. Há discursos que evidenciam um paralelismo entre desenvolver competências no currículo da educação básica e/ou promover aprendizagens ao longo da vida.

Segundo Sacristán (2011), em março de 2000 o conselho europeu de Lisboa, diante da debilidade da união europeia frente à mundialização e aos imperativos da nova economia baseada no conhecimento, apresentou a seguinte estratégia para ser cumprida antes que se concluísse o ano 2010: a união europeia, “tenía que converterse em la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible com más y mejores empleos y mayor cohesión social” (p.31). Para isso, definiam-se habilidades que proporcionassem “el aprendizaje a ló largo de toda la vida”. Desde então, o enfoque por competências passa a definir as políticas de currículo na Europa. Para o autor, todos estão de acordo de que a educação deve ser para a vida do sujeito independente de seu acesso ou não ao ES, mas nem todos estão de acordo que o caminho seja o de formar por competência.

Associam-se competências e suas finalidades educativas a demandas sociais imediatas e estas, por sua vez, não se resumem ao plano da educação institucional. Tais concepções parecem engessar um sentido apenas mercadológico para a palavra competência, inviabilizando a entrada de novas concepções.

Da mesma forma, críticas têm sido frequentes em torno de propostas de reformas apresentadas no contexto europeu que tratam da avaliação com a mesma lógica com que os organismos internacionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tratam as medidas que usam para avaliar um país e seu sistema de ensino em relação aos demais. Os professores, em suas práticas de ensino e avaliação, compreendem tais modelos avaliativos como referência de sua ação, ao invés de compreender a avaliação como instrumento de sua ação pedagógica para melhorar a aprendizagem escolar científica. Assim, pensar a avaliação como finalidade prospectiva, com vista à intervenção necessária ao acompanhamento do grau de evolução das capacidades humanas em desenvolvimento, permanece como desafio que antes precisa ser enfrentado. Nesse sentido, a compreensão de educação como processo de intervenção/mediação, segundo a abordagem histórico cultural com base em Vigotski (2001), pode ser um bom começo.

O acompanhamento e desenvolvimento de competências mentais superiores em processos avaliativos pertencem ao plano da constituição do humano específico pela significação e recriação da cultura histórica, função primordial da educação escolar. Essa compreensão permite superar a visão reducionista e enfraquecida que ronda a palavra competência, tanto nos discursos quanto nas propostas de reforma curriculares. A educação básica deveria preocupar-se com o desenvolvimento das faculdades mentais superiores dos estudantes a partir de práticas de mediação dupla, pelo professor e pelos conhecimentos da ciência, acompanhadas pela pesquisa mais que apenas por processos avaliativos externos ao contexto pedagógico.

METODOLOGIA

O presente artigo foi escrito com base nos dados produzidos a partir das atividades do plano de pesquisa realizado durante o estágio de doutorado sanduíche no exterior¹, de julho a dezembro de 2012. Para este texto,

1. O Estágio de doutorado Sanduiche, processo CAPES/BEX 8940/12-6, foi realizado pela autora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Brasil, na Universidade Autônoma de Madrid – UAM – Espanha.

a produção de dados foi realizada por meio de estudo documental, das seguintes normativas: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maio* e *Real Decreto 1631/2006, de 29 de dezembro para a Educação Secundária Obrigatória*.

Para análise, recorreu-se à Análise Textual discursiva – ATD (Morales & Galiuzzi, 2003). Com base na ATD, destacaram-se nos referidos documentos *unidades de significado* para duas *categorias prévias*: competência e avaliação. As unidades de significado expressam sentidos e significados para esses dois conceitos-chave, competência e avaliação, e permitiram evidenciar concepções e finalidades. Destaca-se que o presente trabalho é parte das análises que subsidiam a Tese de doutoramento da autora, em andamento, que tem como temática principal as Políticas de Currículo por Competências.

RESULTADOS

Estão distantes de muitos discursos normativos questões que dizem respeito ao desenvolvimento do estudante, bem como, mecanismos e instrumentos de diagnóstico capazes de produzir formas de intervenção que permitam acompanhá-lo e potencializá-lo em suas competências. As propostas de organização curricular que fizeram parte desta análise apresentam fragilidades por não tornarem explícitas relações de ensino e avaliação como processo de intervenção. Por outro lado, evidenciam um modo de conceber o currículo apenas em sua dimensão política, preocupando-se em esclarecer o quê e quem deverá levar a cabo suas proposições. Ademais, as próprias propostas seguem tratando dessas questões de modo pouco interligado e esclarecedor, ao mesmo tempo, a pouca produção nesse âmbito mostra que a pesquisa não vem acompanhando o desenvolvimento das mesmas.

Se o objetivo é rever formas de ensino há também a necessidade de rever concepções e práticas de avaliação com finalidades pedagógicas. A concepção de currículo expressa no Artigo 6 da LOE/2006 traz evidências de um caminho ainda longo a ser percorrido nessa direção.

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (p.17166).

É evidente a concepção de currículo fixado por lei e que se recontextualiza no artigo 8, anexo II, do Real Decreto/2006 e que cabe aos professores a sua concretização. A dificuldade não se limita ao desenvolvimento de competências, mas, também, ao acompanhamento de seu desenvolvimento e intervenção através de processos de avaliação. Perrenoud (2012) critica os documentos e propostas de políticas que se antecipam em definir competências, objetivos e conteúdos. Para ele, competência não se define a partir de saberes pré-determinados.

Debería ser al revés, partir de las situaciones y prácticas sociales más comunes, inferir de ellas unas competencias, identificar los saberes, habilidades y actitudes que dichas competencias requieren como recursos. El sistema educativo ha adoptado la concepción de la competencia como movilización de un conjunto de recursos, pero se empecina en definir primero los recursos en lugar de intentar saber a qué problemas se enfrentarán los futuros adultos (p. 36).

Não há nenhuma garantia que, apresentando tais propostas com uma lista explícita de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, que o autor chama de recursos, mesmo com força de Lei, resultem em novas práticas e destas se desenvolvam competências. A busca pela homologação dos títulos em território europeu é a base do tratado de Bolonha e desde então o ensino e avaliação universitária voltam-se para o desenvolvimento de competências. Da mesma forma, informes PISA, buscam avaliar o sistema de educação pré-universitária a partir do desempenho dos estudantes nessas avaliações.

Paralelo a esse sistema de avaliação internacional, persiste nas escolas o processo consolidado de avaliação que segue a lógica das avaliações externas. Conforme segue, a avaliação prevista é a diagnóstica, mas ao realizar-se no final de cada etapa não prevê redirecionamentos e medidas de intervenção que acompanhe o grau de desenvolvimento das competências no decorrer da etapa.

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa [educación primaria], que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias (LOE, 2006, p. 17162).

A lei segue explicitando a avaliação em final de etapa que tem como meta primeira a *calificación*, seja ela do aluno, do professor ou do próprio sistema de ensino:

Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente. (LOE, 2006, p. 17162).

Também os Artigos 10, 15 e 18 do Real Decreto/2006 fazem menção à avaliação evidenciando o seu caráter consolidado e de acordo com as avaliações de caráter externo, como o Pisa, contribuindo para legitimar práticas pouco reflexivas de ensino e avaliação. O projeto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias llave) foi um documento importante para a implantação no meio educacional da palavra competência, sua primeira versão aparece no ano 2000 e a versão definitiva aparece em 2003. DeSeCo propõe a todos os países membros da OCDE definir “las finalidades principales de los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales o llave: key competencies” (Pérez-Gómez, 2011, p.76). Segundo o autor esse conceito vem carregado de uma carga de interpretação do ensino baseado em conduta, no entanto, em outros processos de recontextualização evidenciam-se outras perspectivas.

Segundo Sacristán (2011) – os informes PISA – são os grandes responsáveis pelas propostas que foram sendo produzidas na Espanha e em muitos outros países europeus que servem para aferir. A ideia da competitividade associada a justificativas de caráter econômico presente nesses informes vêm causando rejeição em muitos professores. Por isso a preocupação com os aspectos políticos do desenvolvimento de competências tem sido um dos motivos dos muitos dissensos e inclusive as regulações normativas não tem sido o instrumento mais adequado para uma reordenação do pensamento da Educação.

E ainda, segundo o Sacristán (2011), este tem sido um discurso que tem se estendido sem limites geográficos como consequência de políticas econômicas transnacionais. Nelas, os professores estão à mercê de recursos técnicos alheios mais que ao exercício do aprimoramento de capacidades pessoais e profissionais, de modo que os espaços de autonomia se reduzem à aplicação de recursos pedagógicos que são geralmente pensados por especialistas. Relações como essas, tornam visíveis os papéis que desempenham os legisladores, os especialistas e os práticos como assim são chamados os professores.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos evidenciam que as propostas estão distantes de serem esclarecedoras para o professor avançar de uma avaliação classificatória e de um ensino para além da confirmação de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os documentos seguem a mesma concepção tradicional de currículo e mesmo com o enfoque por competências, explicita-se pouco sua articulação aos conteúdos de ensino como forma de desenvolver aprendizagens e garantir seu acompanhamento em todo processo. Embora com grandes apostas, a concepção de competência arrasta-se em discursos que se distanciam das práticas reais dos professores e da realidade das escolas, por falta de compreensão.

Entende-se que os dissensos em torno das categorias competências e avaliação, existem em consequência dessas concepções arraigadas e explicitadas quase que exclusivamente a partir da dimensão so-

ciológica. Compreender competências, tendo por base a constituição e desenvolvimento das FMS, isto é, o específico humano, mostra-se um caminho promissor para pensar aprendizagem ao longo da vida, desde que incorpore outros sentidos e significados para além do que está posto nos documentos. O homem é o único animal que extrapola a dimensão do social, suas aprendizagens acontecem no plano cultural e por isso mesmo ele se constitui e se desenvolve com base na aprendizagem. A escola é o lugar privilegiado para se investir nesse tipo de desenvolvimento que tem uma intencionalidade, através da ação pedagógica do ensino em diferentes dimensões, mas essa compreensão implica fundamentação teórica para o professor, incluindo aqueles que fazem as propostas com força de Lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MORAES, R; GALIAZZI, M^a do C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ.
- PÉREZ-GÓMEZ, Á. I. (2011). Competencia o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In: SACRISTÁN, J. G. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, (p.15-58).
- PERRENOUD, P. (2012). *Quando la escuela pretende preparar para la vida: Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial GRAÓ, 235p.
- SACRISTÁN, J. G. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias em educación. In: SACRISTÁN, J. G. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, (p.15-58).
- VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.