

REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO E EMPREENDENDO NOVOS SABERES

REFLECTING ON THE EVALUATION AND EMPLOYMENT OF NEW KNOWLEDGE

Warlen Fernandes Soares MARQUES¹
Maria Eugênia CASTANHO²

RESUMO

O presente texto aborda de forma crítica a questão da avaliação educacional, identificando o aluno, o professor e a escola como agentes capazes de transformar a prática atual. Traz à tona a história da avaliação, enfatizando que esta sempre esteve a serviço dos interesses do estado. Entende a Avaliação Educacional como um fator atrelado a outros e que uma mudança na postura de avaliar demanda uma mudança de atitude frente ao processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo ressalta a preocupação em apontar uma crítica frente ao modelo atual de avaliação da aprendizagem. Ressalta que há muitos estudos a serem realizados no campo da avaliação e que embora lentamente, mudanças estão ocorrendo.

Palavras-chave: *Avaliação da Aprendizagem; Formação e Atuação Docente; Inovação.*

ABSTRACT

The present text concerns a critical appraisal of the question of educational evaluation, identifying the student, teacher and school as agents capable of transforming actual practice. It brings to mind the history of evaluation, emphasizing that this was always at the service of the interests of the State. It understands Educational Evaluation as a factor interconnected with others and that any change in evaluation posture requires a change of attitude regarding the teaching/learning process. For this reason, it emphasizes concern for directing criticism at the actual teaching/learning model. It also points out that there are many studies to be made in the field of evaluation and that, although they are slow in coming, changes are happening.

Key words: *Evaluation of Learning; Teacher Formation and Education; Innovation.*

⁽¹⁾ Mestre em Educação pela PUC-Campinas. *E-mail:* edlen@uol.com.br

⁽²⁾ Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. *E-mail:* meu@dglnet.com.br

Introdução

Repensar – pensar outra vez. Por que estudar a avaliação educacional? Do repensar certamente emergirá uma nova maneira de refletir e, talvez, fazer educação.

Ao abordarmos o campo da avaliação educacional, aflora uma nova maneira de percebermos a prática avaliativa, enquanto mediadora do processo de ensino e de aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que ainda há em nossas escolas uma prática marcadamente tecnicista, tanto no que se refere aos aspectos didáticos quanto à prática de avaliação.

Para haver aprendizagem é necessário o desejo de aprender, que é tantas vezes sufocado por sistemas de avaliação arcaicos e/ou punitivos. Entendemos que a avaliação da aprendizagem deva ser um elemento diagnosticador, capaz de perceber o percurso traçado pelos alunos frente a um novo saber. Para tanto, deverá ser um processo contínuo que vise a qualidade das realizações implícitas no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo também visa apontar os diversos pontos de vista de educadores sobre o tema avaliação. Ao analisarmos a prática de avaliação entendemos que o fracasso ou o sucesso escolar não são, por si sós, capazes de revelar as competências do educando, tampouco o domínio técnico do professor.

(...) a competência reflete o domínio do professor, sua capacidade de mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar procedimentos que favoreçam a realização de que algo vale a pena. Para isso, devemos tomar consciência e refletir sobre a qualidade de nossos alunos e para nossa realização enquanto profissionais que escolheram o magistério como sua fonte de participação social (PERRENOUD, 2001, p.9).

Conhecendo a realidade do aluno

Para estudarmos o tema proposto, torna-se fundamental conhecer como o aluno aprende

e como o professor ensina. A correlação entre estas duas práticas dará os elementos promovedores de críticas sobre o modo como o aluno é avaliado. O que propomos é um novo olhar sobre a avaliação, que leve também em consideração os saberes e conhecimentos que o aluno adquiriu fora de sala de aula. A compreensão sobre este processo não poderá ocorrer de informações fragmentadas, ela requer um olhar sem preconceito sobre o aluno.

Espera-se que ao aprofundar o seu olhar sobre a realidade, o educador não fique apenas no campo teórico, mas que apresente sugestões em seu cotidiano para que as mudanças se tornem viáveis e significativas, dada a dimensão teórico-prática de sua formação. O educador pode contribuir para uma atuação preventiva no sentido de propor um olhar diagnosticador sobre a avaliação, apontando caminhos que conciliem uma releitura do atual processo de ensino-aprendizagem e que busquem ativamente respostas às atuais tendências do desenvolvimento da cognição. Assim, a sua prática procura responder algumas dúvidas gritantes na escola e na sociedade.

Estamos vivendo neste início de século uma profunda reestruturação nos mais variados segmentos sociais. O capitalismo, mergulhado em sua crise estrutural, coloca governo e cidadãos revendo não só os seus conceitos, mas também o papel que ocupam hoje no mundo.

Essa reestruturação não está distante da escola. Ao contrário, será nas escolas e nas universidades que o debate profícuo dos padrões exigidos ora pelo mundo do trabalho, ora pelas implicações deste mundo na vida de cada cidadão deverá ser uma fonte inesgotável de debates, visto que encontra-se na Instituição de Ensino Superior, principalmente sob a forma de Universidade, o pensamento crítico, o saber científico e a compreensão de que não podemos nos conformar com as mazelas pelas quais todo o sistema de ensino está passando.

Acredita-se que a Universidade se propõe a objetivos político-culturais, educacionais e práticas educativas emancipatórias. Este fato nos leva a pressupor que seus agentes

pedagógicos deverão estar envolvidos com práticas avaliativas igualmente emancipatórias. O que nega, a princípio, avaliações punitivas ou prescritivas.

Para dar conta dos múltiplos aspectos que se entrelaçam na prática de ensinar e de aprender, é necessária uma busca constante de si mesmo. É preciso saber cerzir uma relação dialógica, onde aprender a ouvir é fundamental.

A avaliação é sempre apresentada como uma área crítica nos diversos níveis de ensino. Entretanto, no Ensino Superior, há a preocupação em se fazer uma avaliação diferenciada. Mas não há um consenso em como realizá-la. Muitas vezes sonhamos com uma avaliação que dê conta dos aspectos qualitativos, sem perder de vista o quantitativo. Sonhamos com uma avaliação que considere o aluno como um ser inacabado; que perceba o processo de ensino/aprendizagem como uma construção mediante trocas.

Entendendo o Professor

Novas questões convidam o estudioso a uma discussão de natureza ampla sobre a conduta do educador no que se refere ao ato de avaliar. O educador deve dispor de um saber que transite em todas as áreas próximas à construção do conhecimento, de modo que sua postura supere o modelo tradicional de educação.

Este recorte evidencia a importância em desfocar a dificuldade do aprendiz, num movimento em que a escola assuma o seu papel na relação ensino/aprendizagem. Assim, não podemos desvincular a avaliação educacional de um ato processual, um percurso a ser traçado junto ao aluno.

O desafio proposto ao educador extrapola o simples olhar sobre a realidade, pois, o insere na tarefa de repensar e agir sobre a realidade apresentada, em consonância com as contínuas mudanças paradigmáticas que circunscrevem o cenário educacional.

De acordo com o artigo 43 da Nova LDB, “é preciso estimular a criação cultural e o

desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. O que não pode ocorrer senão mediante uma sólida formação de caráter humanístico. Será sob este prisma que a avaliação educacional deverá ganhar contorno dentro do curso de formação de educadores. Ou seja, na explicitação de fatores extrínsecos ao aluno que interferem em seu sucesso ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que uma mudança na postura do professor avaliador deva inicialmente passar por algumas questões: uma análise sociológica da avaliação; as bases epistemológicas e conceituais da avaliação e finalmente, com uma proposta de *avaliação a serviço da cidadania*, numa articulação entre os pressupostos que levem o aluno a elaborar a síntese e a síntese das diretrizes metodológicas em avaliação educacional, culminando com a auto-avaliação.

Acreditamos também que alguns pressupostos devam ser considerados ao se pensar o planejamento no que se refere à questão da avaliação da aprendizagem:

a) princípios pedagógicos e psicológicos presentes na avaliação educacional; b) avaliação e construção do conhecimento: questões teóricas; c) o papel da avaliação na perspectiva do construtivismo interacionista; d) acompanhamento do processo de conhecimento: registro e significado.

Questões mais amplas também devem ser propostas, relacionadas ao: Sistema educativo, Currículo e avaliação; Conceitos básicos em avaliação; Plano de avaliação: o que, quando, como, quem, porquê, e para quê avaliar? Tendências da época em avaliação: panorama dos modelos contemporâneos, registros diários, dentre outros.

Tecendo a teia de Conhecimentos

Entender a Avaliação exige ter em mente a necessidade da compreensão dialógica. Tratar a capacidade de aprendizagem com base nas trocas requer do educador um contínuo aprimoramento de conhecimentos capazes de transformar a prática docente em um processo de

reconstrução do saber antes apropriado. Tal constatação incita uma necessidade em produzir mais conhecimentos científicos atrelados a outros.

Talvez ao pensarmos na formação de educadores críticos, atuantes de diferentes maneiras no cotidiano escolar, a questão do olhar venha novamente à tona. É necessário um olhar que repare, que enxergue de perto a grandeza de educar. Não queremos um olhar caleidoscópico, onde embora ocorra movimento a paisagem seja a mesma. Queremos novas paisagens que se estabeleçam nas trocas cognitivas.

Há pouco mais de uma década as dificuldades eram concebidas como um produto a ser tratado, desconsiderando neste dado momento histórico sua preocupação com o processo de ensino aprendizagem. Seu objeto de estudo era remediar estes sintomas. Isto se revelou insuficiente para o êxito escolar. Esta visão desconsiderava a gênese da aprendizagem.

Na década de 80, o enfoque sobre as dificuldades de aprendizagem passou a ser mais abrangente, considerando o sujeito epistêmico com suas capacidades e habilidades e acima de tudo, portador de uma história que merecia realce, que possuía singularidades.

Acreditamos que desta maneira, abriu-se um portal para que o aluno pudesse ser ouvido em suas múltiplas vozes e a sua aprendizagem passa a ser vista como um processo de construção/desconstrução/reconstrução que antes não havia. Assim, torna-se viável, embora não seja uma via de mão única, transformar a cultura do fracasso, presente em nossas escolas, em cultura do sucesso.

A partir do momento em que os sintomas passaram a ser percebidos como indicadores de dificuldades no processo de construção ensino-aprendizagem, a educação passou a perceber os sintomas como valores relativos.

Entendendo a escola

Consideramos a escola como um espaço privilegiado para a transmissão cultural e de

conhecimentos científicos transmitidos, e também como um meio propagador de valores. Isto nos leva a adotar uma postura crítica frente à realidade escolar, a fim de percebermos as causas intra e extra-escolares responsáveis pelo fracasso escolar.

A nossa principal crítica refere-se à ação da escola no seu cotidiano reprodutor dos interesses dominantes. Pois é no dia a dia que os desdobramentos de sua relação com a sociedade se revelam atendendo às políticas vigentes. Neste contexto, a avaliação educacional surge para modelar, hierarquizar e reforçar as relações de poder dentro da escola. Veja-se a citação exposta:

Claro que para tentar modificar um modelo já armado, é preciso não só pôr em jogo a criatividade, mas também confrontar-se com a culpa que gira o pertencer a um setor privilegiado, envolver-se como pessoa, além do profissional, correr o risco de encontrar-se com o possível fracasso inerente a toda inovação, conectar-se não só com os limites dos demais, mas também com os próprios (...) (FERNANDEZ, 1990, p.25).

Para que o atual quadro da educação no Brasil ganhe outros contornos, há a necessidade de um trabalho pedagógico embasado numa prática interdisciplinar, onde todos os profissionais envolvidos objetivem o sucesso do aluno, acreditando em seu potencial e viabilizando instrumentos que façam da avaliação um momento de revisão de toda a prática pedagógica e não um instrumento mensurável de padrão de desempenho. Fato este que muitas vezes subestima o aluno e veda a sua autonomia, surtindo um efeito negativo em sua vida.

Clamamos por uma prática crítica, que valorize o homem como um ser inacabado, criativo, crítico, consciente e agente transformador da realidade na qual se insere.

Alguns educadores estão preocupados em traçar um paralelo entre a realidade escolar, a realidade social e a idiosincrasia do aluno e que perceba a avaliação como um processo de crescimento para educador e educando.

O tema avaliação deve ser muito discutido porque hoje vivemos uma nova realidade, gerando novas demandas para o currículo, dimensionando de forma mais abrangente os objetivos da educação. A avaliação está vinculada à postura do educador, que precisa ser sensível às necessidades atuais dos alunos, para que eles sejam estimulados a viver de maneira mais solidária nesta sociedade. Isto implica rupturas e rupturas exigem mudança de postura do educador. Exige a compreensão de que a aprendizagem compreende fenômenos muito variados e diferentes, e este processo é lento. Sobre isto, Amaral (2003, p. 15) comenta: "Hoje mais do que nunca, a construção do saber é muito mais um reconhecimento de percursos do que uma arrumação de resultados".

Será mediante uma percepção eficaz acerca das dificuldades apresentadas, que este profissional poderá trilhar caminhos que superem a problemática apresentada e norteie possíveis transformações. Diante disto indagaremos: O que se avalia? Como se avalia? Quais os efeitos causados pelo ato de avaliar? Perguntas que ainda irão ecoar por muito tempo em diferentes espaços.

A intervenção à qual nos referimos só faz sentido se ocorrer dentro de um processo dialético, onde a inserção do educador reflexivo torna-se fundamental, mediante trocas contínuas, respeito mútuo, reflexões críticas e cooperações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, professor-pais, etc. Desta forma, a prática pedagógica torna-se preventiva à medida que percebe os sinais emitidos pelos alunos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o projeto institucional deve ser repensado e a avaliação precisa deixar de ser apenas algo institucionalizada e passar a ser um projeto temático e problematizador.

Atualmente, educador e escola encontram-se mergulhados em suas "verdades", fato que veda a possibilidade de executar um currículo flexível, adaptado à realidade do aluno e, todavia, inviabiliza a prática de avaliação qualitativa. Isto ainda ocorre porque a avaliação tem suas bases no tecnicismo, principalmente no que se refere

aos instrumentos nos quais se apoia para validar ou não o conhecimento dos discentes.

Será acreditando na capacidade cognitiva do sujeito que a intervenção pedagógica provocará no aluno e no professor saltos qualitativos no ato de aprender e ensinar.

A avaliação está sendo percebida pelos atuais estudiosos como uma prática que necessita mudanças, visto que não está cumprindo o seu papel de diagnosticar e mediar o nível de conhecimento dos alunos, naquela etapa do seu desenvolvimento de forma a contribuir para a construção de um conhecimento realmente significativo. Isto ocorre porque o professor ministra os conteúdos de maneira homogênea para alunos em diferentes etapas de desenvolvimento.

O real quadro de avaliação no Brasil, ainda está longe daquele que imaginamos ser o ideal, pois está alicerçado sobre os padrões burgueses de educação, sendo, pois, mais um instrumento de manutenção de sua hegemonia. Falta clareza em três pontos básicos: a) como aprendemos; b) o que aprendemos; c) para que aprendemos.

Pensar assim implica que os cursos de formação tenham que se debruçar especialmente sobre a formação do professor para que se estabeleçam relações maduras geradoras de conflitos capazes de propor dentre outros aspectos, uma nova maneira de avaliar. Estaríamos formando, portanto, processos educativos que favoreçam reflexões e quiçá transformações, pois perceberíamos o fundamental: seres humanos transformando a qualidade de suas relações.

Torna-se importante para o educador entender como ocorre a aprendizagem, para adequar sua metodologia à faixa etária com a qual trabalha.

Sabe-se que a inteligência é construída através da organização das experiências vividas e do processo de interação sujeito-objeto. É preciso ter em mente a necessidade da compreensão dialógica e das várias facetas que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Conceber a capacidade de

aprendizagem com base nas trocas. Isto requer um contínuo aprimoramento de conhecimentos capazes de transformar a prática docente em um processo de reconstrução de saberes.

A Avaliação e a crise dos paradigmas educacionais

Ao adentrarmos um novo milênio, vivemos a era das incertezas, um tempo de perplexidade, de crises de concepções e paradigmas. É preciso lançar os nossos olhares sobre as várias teorias que permeiam a nossa vida e conduzem a nossa prática e arriscarmos novas propostas. Este novo olhar surge como um desafio necessário para entendermos no campo das idéias aquilo que a prática nos apresenta. Isto vem à tona quando percebemos que a teoria não é inferior ou superior à prática, ambas se relacionam. Estamos então percebendo o homem como um ser histórico que se utiliza de teorias anteriores, que são sempre produtos da sua ação em suas relações sociais, para sair em busca de uma outra teoria.

Concebendo a educação numa abordagem que considere o homem em sua totalidade, temos que prioritariamente analisar alguns fatores que fortalecem o descaso que o sistema educacional atual enfrenta.

Defendemos a concepção de homem pluridimensional e a educação enquanto processo de humanização. No entanto, ainda podemos notar a manutenção dos padrões mecanicistas no âmbito da escola do século XXI através de procedimentos como: ordenação do conhecimento por disciplinas estanques, avaliação homogênea, ênfase nos conteúdos e não no processo de ensino/aprendizagem, dentre outros aspectos. São fatores que fortalecem o descaso pelo qual a educação brasileira está passando.

Atentaremos para o fato de a escola ser *locus* para a produção e socialização do conhecimento e para isto necessitamos apurar algumas concepções tidas como imutáveis.

Defendemos uma prática educativa emancipatória. Os vários estudiosos encontram contradições na atual prática, tendo em vista a

busca de um novo referencial. A escola encontra-se frente a um paradoxo: a cisão entre o discurso e a prática.

Entendemos que, ao buscarmos novas teorizações, novas definições, novas práticas, estamos tentando perceber o sujeito e o processo de ensino-aprendizagem.

Se a sociedade é um campo de lutas, a escola também é. Precisam ser desfeitas dentro da escola as relações de autoritarismo. Há que se pensar mais fundo no papel do intelectual e sua relação com o povo. Neste sentido havemos de pensar na questão das universidades nos tempos atuais, para que a teoria e a prática não se distanciem.

A complexa problemática – universidade, sociedade, conhecimento e poder – tem seu ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. Tanto mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares (TRINDADE, 1999, p. 18).

É interessante observar que é papel da universidade redimensionar o trabalho dentro e fora das salas de aula rumo a uma pedagogia emancipatória. Mas sabemos que esta não será uma luta fácil. Pois a luta pela construção de uma sociedade mais justa passa pelo direito à escolarização, na qual o projeto político-pedagógico tenha suas bases fundamentadas numa visão crítica do mundo. Afinal, aprendemos com os movimentos sociais que a organização é fator primordial para a conquista dos objetivos que se pretende atingir.

Para que o projeto educativo emancipatório se concretize há que se refazer escolhas tanto no campo curricular, metodológico, quanto no campo do engajamento político do corpo docente e técnico-administrativo para com a educação, tendo claros os fins para que se destina o fazer pedagógico, conforme nos referimos acima.

Para começar algo novo será preciso entender a atual crise pela qual o mundo passa. Seria simplista demais atribuir a culpa à falta de envolvimento docente, administrativo ou peda-

gógico. Este é um trabalho de construção que só ocorrerá quando tivermos a coragem de enfrentar que os problemas são estruturais e exigem mudanças teóricas e práticas.

Isto nos leva a perceber um divisor de águas: da escola que temos à escola que queremos.

A escola que temos, já é sabido, precisa repensar-se em suas antigas práticas. Caberia aqui uma indagação: para que serve a escola hoje? Não estamos negando seu valor, obviamente, ressaltando que ela carece evoluir. Nossa escola atual é caracterizada por um processo hierarquizado, cheia de regulamentos, em seus currículos fechados e em práticas rotineiras não vê a luz através do telhado de vidro. Sabemos que muitos educadores têm um compromisso criterioso com a escola e que se ela sobrevive é porque cremos nesta instituição e naqueles que fazem a educação.

A escola que queremos deve atender com responsabilidade aos apelos da qualidade do ensino passando antes pelo processo de democratização. A esta escola verdadeiramente democrática, cabe reler, reinterpretar a realidade compreendendo o mundo à sua volta e situando o aluno como agente deste processo de transformação. A escola que queremos deverá privilegiar valores de liberdade, autonomia, ética e humanização do ser. E será na prática de sala de aula que esta luz deverá entrar.

Torna-se pertinente referenciar este pensamento à luz das práticas escolares, pois, embora vários segmentos tenham se desenvolvido bastante, a nossa escola ainda se encontra obsoleta. Podemos afirmar que o positivismo no campo educacional trouxe a fragmentação das disciplinas e falar em interdisciplinaridade é uma coisa, colocá-la em prática é bem diferente. Dentro das escolas as (des) conexões entre informações são fatores que dificultam o trabalho de abertura e, porque não afirmar?, de ruptura. Esta fragmentação favorece tipos de domínios. Na escola, quem pensa não é quem executa. A escola do século XXI ainda pratica o poder para legitimar sua autoridade.

A avaliação não é por si, um instrumento para o bem ou para o mal. O equívoco está no uso que dela fazemos. Assim, grupos sociais discriminados sofrem através da avaliação informal o peso da exclusão. Exige-se uma linguagem erudita que, se não for a exigida pelos padrões escolares, aniquila este aluno da escola, pois ele passa a perceber que a escola não é lugar para ele. Em decorrência, teremos sempre um ensino burguês a serviço dos interesses dos grupos hegemônicos.

Se a escola é reprodutora da sociedade, é preciso buscar possibilidades dentro e fora da escola para que as transformações ocorram. Isto significa perceber a sociedade e suas contradições e que estas contradições aparecem também na escola. Assim, a crítica não ficaria apenas no campo da escola reprodutora das desigualdades sociais, mas apontaria diretrizes que captem a realidade concreta do aluno, suas experiências. Nesta ótica, é preciso entender e repensar teoria e prática não isoladamente.

No modelo atual de educação a perfeição do modelo se contrapõe à imperfeição da realidade. Não se leva em conta o que o aluno já atingiu, mas o que falta atingir. Não se considera as suas conquistas, mas seus fracassos (MAIA, 1999).

Um mergulho na avaliação educacional

Na busca da compreensão dos mecanismos institucionais que regem a prática de avaliação, nos deparamos com um fato já constatado, porém merecedor de reflexões. Os mecanismos formais de avaliação centram-se nos aspectos atitudinais e valorativos. Este processo engendra um jogo de poder onde se define e segrega-se o forte do fraco, o bom do ruim, o inteligente daquele que não aprende. Contestamos estes aspectos por acreditarmos que nossas escolas tão habituadas a importar modelos educacionais, ainda não mergulharam numa mudança de postura avaliativa.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida, espaço relevante no conjunto das práticas

pedagógicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Na universidade, tal relevância assume proporções ainda mais críticas, uma vez que as expectativas em torno do graduando ou pós-graduando – dele para consigo e da sociedade – são elevadas e múltiplas: espera-se o homem culto, o profissional competente, enfim, o indivíduo capacitado à resolução de problemas pertinentes a uma ou mais aéreas do conhecimento. Avaliar neste contexto não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é apenas atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinada disciplina.

A avaliação deve se apresentar como imprescindível à verificação do aprendizado efetivamente apreendido pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneça revisão sobre o trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina e também o contexto sócio-político-cultural no qual o aluno está inserido e em especial, as condições individuais do aluno. Tarefa não muito fácil.

Enguita (1989) denuncia que a escola surgida na sociedade de classes traz uma visão capitalista de educação. A escola, desse modo, foi criada para responder aos interesses dominantes. Nesse contexto, a avaliação cumpre o papel de incentivar a competição através de notas classificatórias, desconsidera aspectos de solidariedade, preparando crianças e jovens para o mercado de trabalho, sem tecer críticas ao sistema.

De fato, considerando algumas definições de avaliação, podemos perceber o quanto a seletividade, a exclusão, a ênfase ao individualismo são realçados.

A leitura dos conceitos de avaliação formativa contraria práticas meramente somativas que enfatizam uma visão positivista de avaliação. Salientamos o pensamento de Cruz sobre esta prática:

A relação professor-aluno é baseada em grande parte na transmissão vertical do

conhecimento, através de aulas expositivas, de pouca utilização de recursos e materiais didáticos, tendo na voz, no giz, no quadro negro e na apostila, seus principais apoios pedagógicos. O aluno é visto como platéia, o ensino como reprodução de conhecimento e a informação verticalizada como prática de ensino e assimilação (CRUZ, 1999, p.5.).

Ao dizer de forma crítica: não mexam na minha avaliação, Perrenoud (1993) está deixando um importante referencial, pois mexer na avaliação significa reformular todo o processo no qual a escola está inserida, desde a postura inovadora do educador face ao projeto político pedagógico da escola.

A avaliação, assim tal qual temos hoje, não forma, mas polariza os interesses intra e extra-escolares. Assim, é um eficiente meio de exclusão escolar e social.

Comungamos com Perrenoud ao afirmar diante de uma análise sociológica que:

(...) a avaliação escolar na sua forma mais corrente tem a sua quota neste processo gerador de desigualdade. Na maior parte dos sistemas escolares, pratica-se ainda uma avaliação que os especialistas denominam de 'referência normativa', ou seja, por outras palavras uma avaliação que compara os alunos entre si no seio de um grupo de referência e avalia-se cada um em relação com a média do grupo (1986, p.38-39).

Esta homogeneidade amplamente utilizada em nossos sistemas de ensino não percebe e não valoriza as diferenças individuais. Não há como colocar todas as crianças de uma determinada classe/grupo no mesmo patamar de desenvolvimento.

O grande desafio que se apresenta à avaliação educacional é o de nos propormos a planejar a disciplina que iremos lecionar. Tendo em vista, a clareza quanto aos objetivos, meios e fins, há de se construir uma postura pedagógica coerente com destaque para os critérios para avaliar, para atribuir notas ou conceitos.

Estamos cientes de que a mudança na prática avaliativa não ocorre da noite para o dia. Pressupõe estudo, crença na possibilidade de inovar e uma ampla compreensão da aprendizagem como processo a ser mediado nas relações sociais.

Em defesa de uma prática formativa de avaliação

Para dar sentido à idéia que defendemos em torno de uma avaliação formativa fomos buscar o conceito desta prática.

A avaliação formativa é assim entendida:

É a que se supõe que deveria estar na base de todo processo de avaliação. Sua finalidade não é a de controlar e qualificar os estudantes, mas, sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalhos utilizadas em sala de aula. A avaliação formativa implica para os professores uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. (HÉRNANDEZ, 1998, p.95)

Percebemos na fala deste autor indícios de que os professores devem ter autonomia na tarefa de avaliar. Muitos ainda encontram-se enclausurados em provas meramente descritivas que não contribuem para uma verdadeira aprendizagem. Se a avaliação formativa “deveria” estar na base de todo o processo de avaliação o seu papel é ultrapassar as barreiras entre o aprender e o não aprender, logo ela “deveria” mediar este processo. A avaliação assim vista, seria uma ponte e não um atalho. Uma ponte sugere caminhada curta ou longa. Sugere percepções de que estamos atravessando sobre um rio, um lago, transpondo obstáculos. Já um atalho nos mostra sempre um caminho mais curto a ser percorrido e muitas vezes a pressa de chegar não nos deixa perceber a beleza do caminho.

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável, este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa ‘na cabeça dos alunos’, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na aprendizagem.

O processo avaliativo requer intencionalidade, determinando a forma pela qual o educador utilizará os resultados obtidos. Além disto, exige predisposição para a mudança na ação educativa, transformação de uma práxis, isto é, uma ação refletida, que sinaliza para transformação da identidade deste profissional comprometido com o aprender, não só pelo seu aluno, mas com o seu próprio processo de aprendizagem. Refletir como profissionais da educação sobre como cada pessoa desenvolve seu potencial de aprendizagem, o que é observável e decisivo e sobre aquilo que está nas entrelinhas, que exigirá sensibilidade para que o que está oculto seja desvelado. Reforçamos esta idéia com a seguinte citação:

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória (RABELO, 1998, p.73).

Avaliar e não comprovar conhecimentos, este é um dos grandes saltos da avaliação formativa. Nela professores e alunos são atores do processo ensino/aprendizagem. Não se coloca na balança aquilo que o aluno “ainda não sabe” para que pese mais. Ao contrário, considera-se o seu saber como ponto de partida.

Um Breve Histórico da Avaliação Educacional

Encontramos em Depresbiteris (1989) uma rica fonte histórica sobre a avaliação.

A literatura acerca da temática apresenta a avaliação com suas raízes num período histórico que, embora distante, reflete os padrões de seletividade ainda presentes nos dias atuais.

Os primórdios da avaliação remontam a 2205 a.C., na China Antiga, onde o Imperador examinava os oficiais a cada três anos para promovê-los ou demiti-los. Este exame era extremamente competitivo e delegava ao Estado homens capacitados para defendê-lo.

Séculos após, os gregos utilizavam mecanismos de seleção dos indivíduos para o serviço público ateniense. Estas avaliações tinham caráter público, porém não possuíam as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados no momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização de escolas.

A institucionalização da educação corresponde ao século XVIII, quando começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante, em especial na França, coincidindo com a criação das escolas modernas. Para atender ao caráter público, a avaliação passou a exigir objetividade e transparência, logo, ela começou a ser feita através de testes escritos.

Dias Sobrinho (2000) afirma que foi desta maneira que a avaliação foi se consolidando como medida para efeito de seleção e legitimação.

Teremos na França Napoleônica a consolidação da avaliação. Os exames nacionais conhecidos por *baccalauréat*, cumprem naquele país, até os dias atuais, a função de legitimar o estudo secundário, a pedagogia, os valores, os saberes e de selecionar os estudantes aptos ao ingresso no ensino superior.

Com a Revolução Francesa, houve o acesso à educação básica e a criação do sistema de classes, ou seja, organizaram-se os alunos conforme as capacidades individuais e sociais. Assim, a função social da escola seria preparar servidores para os novos cargos e funções do sistema de serviço público que os valores republicanos proclamavam.

Mais adiante, com o advento da Revolução Industrial que promoveu a organização das

atividades e dos postos de trabalho, bem como os conceitos salariais, a avaliação ganhou importância como instrumento para o estabelecimento e mobilidade das classes de alunos e se consolidou como a mais evidente forma de organização da escola da época.

Para atender aos apelos deste tipo de escola, a avaliação teve que se desenvolver tecnicamente, criando os testes escritos e orais. Também foi criado neste período o sistema de notas. Os testes escritos e orais delegavam às escolas mais precisão e força operacional. A avaliação, utilizando-se de testes mensuráveis, legítima e justifica admissões e demissões, premiações e sanções. Instaura-se a meritocracia, quem pode faz.

No século XIX e até a década de 30 do século XX, a avaliação começa a ganhar outros contornos. Porém não mais bonitos. Sua característica principal era aplicação de testes padronizados e objetivos que tinham por finalidade medir a inteligência (Psicometria) e o desempenho. Este tipo de padronização tinha cunho político e econômico: recuperar e expandir a economia através (também) da educação.

Especificamente nos Estados Unidos da América, onde Horace Mann criou um sistema de avaliar muito controverso, propunha-se experimentar um tema único de exames que visava:

a) substituir os exames escritos por exames orais; b) ao invés de questões gerais, atribuir um maior número de questões específicas; e c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

Como podemos observar, a herança deixada pela avaliação como prática de mensuração é milenar. Arriscamos afirmar que este seja talvez um dos fatores que contribuem para que as mudanças caminhem em passos lentos.

Concordamos com CASTANHO ao afirmar:

Do ponto de vista moderno, a avaliação foi o meio de que se valeu a escola para saber se os objetivos do ensino, tal como planejados, foram atingidos em relação ao

aluno. Vale dizer, para aquilatar-se, e em que medida, o ensinado foi aprendido (2000, p.159-160).

Ao longo do tempo a avaliação tem se apresentado como uma eficiente forma de seleção e exclusão escolar e social. Desta maneira, garante a hegemonia dominante.

Este processo tem suas raízes num período histórico que embora distante reflete os padrões de seletividade de outrora.

A utilização de testes objetivos proporcionou o estabelecimento de exames estaduais e regionais nos Estados Unidos. Dentro desta perspectiva, nasceu neste país também o sistema de testes para medir a competência dos professores.

Países como França e Portugal despontam para o que se conhece como Docimologia. A etimologia da palavra deriva do grego *dokimé*, que significa nota. Ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Avaliar e medir são práticas que estão atreladas há vários anos. Portanto, a história da avaliação do rendimento escolar é abordada no século XX. Estamos no século XXI e não conseguimos ainda superar a prática de avaliação como medida.

Assim, a avaliação é muito mais um fim do que um meio que possa ajudar o aluno e o professor a refletirem sobre a prática. Percebe-se nesta fala que há uma abertura ao novo a partir de discussões e reflexões.

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. E os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da avaliação (FREITAS, 1995, p.95).

A avaliação defendida pelo autor supra citado privilegia a troca, a reflexão, a compreensão das representações sociais que a escola incorpora.

Considerações finais

De maneira muito clara, em pleno século XXI a avaliação ainda deixa marcas de medo e de angústia no avaliado. Temos marcas de uma avaliação que humilha e que traz em suas raízes o preconceito. A falsa idéia de que o aluno nada pode oferecer. Apesar de todos os temores e incertezas muitos alunos persistem tentando superar os traumas da avaliação buscando ajuda. Outros não suportam o ego inflado do professor e desistem da caminhada.

Vale destacar o que Patto (1990) chama de pequenos assassinatos: ocorrem sempre as mesmas condutas em sala de aula, recriminações, indiferenças, práticas pedagógicas mecanizadas, dentre outros aspectos que nos instigam a inferir no pensamento da autora: se não mata, aleija.

Acreditamos na resistência, na força daqueles que mesmo diante das adversidades, provocam mudanças.

Interferir na prática exige embasamento teórico. Cremos que a teoria sustenta a prática e a prática está em constante movimento e precisa constantemente de novas reflexões. Contudo, vai ficando cada vez mais claro que a indisciplina ou insubordinação foge ao espaço da sala de aula, e talvez a leitura a ser realizada do ponto de vista pedagógico, é que o aluno está querendo dizer algo. Não fazemos aqui nenhuma apologia aos comportamentos que a escola renega. Mas, nas escolas as relações de poder entre professores e alunos denunciam um desequilíbrio nas forças existentes na sala de aula, que outrora já pesou a favor do professor. Vale elucidar que a comunidade escolar muitas vezes excluiu o aluno (e ainda exclui), por não saber lidar com esta questão.

O maior desafio contido na mudança de atitude é a ruptura com os próprios limites. Ao estabelecer uma ponte entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa aprender, o educador está se apropriando consciente ou inconscientemente do conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vigotsky.

Para fazermos projetos educativos inovadores a palavra movimento é fundamental. A busca por outros caminhos e a lembrança daqueles já trilhados constitui o alicerce da inovação.

Mover-se, sair de um contexto pre-estabelecido e ousar uma nova prática demanda aceitar que o modelo atual de avaliação merece ser revisto.

A ênfase dada à postura de “amarras” em que o professor se encontra parece ter encontrado brechas para uma nova prática.

Não somos meros reprodutores de uma realidade independente de nossa observação, crítica e intervenção. Há uma operação ativa de construção e desconstrução necessária à busca de novos referenciais. Isto é processo. E processo que por ser histórico, é dinâmico e não estático, tem movimento e sendo assim nos permite a caminhada em direção à utopia social.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez. 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação institucional**. Universidade do Minho: Braga. 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).

AMARAL, Sílvia. (Org). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes, 2003.

AMARAL, Sílvia. (Org). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1996.

CANAU, Vera e SACAVINO, Suzana. **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTANHO, Sérgio. Ainda Avaliar? In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada** – abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 1993.

HÉRNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina A. Andrade. **Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 1991.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino). 1986

LUCKESI, Cipriano. Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. **Revista da Educação. AEC**. Ano 15, nº06 (abril-julho). 1986.

MAIA, Eny Marisa. (Org). **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. São Paulo: Loyola, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: UNIMARCO, 1993.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 1992.

MORAES, Maria Cândido de. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus. 1997.

MOREIRA, António Flávio B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus. 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação**: de excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina. 1986.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma nova abordagem sistemática de mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano. Nóvoa, António. **Avaliação em Educação. Novas perspectivas**: Porto: Porto editora 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

RANGEL, Mary. **Bom aluno**: real ou ideal: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

TRINDADE, Helgino (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2.ed. Petrópolis: Vozes/RS: CIPEDES, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

