

Considerações sobre a prática avaliativa dos professores e as novas tendências teóricas para a avaliação da aprendizagem

Prof.^a Ms. Elisa Antônia Ribeiro

Resumo

O presente texto tem como tema central a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica que incorpora aspectos, sentidos e subjetividades das práticas sociais mais amplas e se insinua como reveladora dos vínculos existentes nas demais ações escolares. A necessidade de desvendar novas alternativas de avaliação da aprendizagem posta a serviço da aprendizagem implica, necessariamente, a constatação dos fundamentos e concepções históricas que orientaram essa prática ao longo dos anos. Percebemos nessa busca que a avaliação da aprendizagem escolar esteve, por várias décadas, voltada para o ato de mensurar e quantificar as respostas produzidas pelos alunos. Concluímos, entre outros aspectos, que a avaliação precisa ser praticada enquanto um processo de permanente reflexão. Quando se avalia de modo transparente, pode-se descobrir as falhas, as dificuldades de aprendizagem, os erros, as inconsistências. Esse processo costuma ser difícil, árduo, conflituoso, mas é necessário e imprescindível que todos os agentes educacionais estejam envolvidos e comprometidos, de fato, com uma avaliação formativa e reconstrutiva para o alcance dos resultados pretendidos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação Formativa. Inovação Pedagógica

Abstract

The present text has as main subject the learning evaluation as a pedagogical practice that incorporates aspects, directions and subjectivity of the greatest social practices and institutes itself as revealing of the existing bonds in the others school actions. The necessity to unmask new alternatives of the learning evaluation in service of the learning necessarily implies the verification of the historical fundamentals and conceptions that had guided this practical throughout the years. We notice in this search that the evaluation of the school learning was for some decades led toward the act of measuring and quantifying the answers produced by the pupils. We conclude, among others aspects that the evaluation needs to be practiced while a process of permanent reflection. When evaluation is crystal clear in itself, the imperfections, the learning difficulties, the errors and the inconsistencies can be discovered. This process is usually difficult, arduous, conflicting, but it is necessary that all the educational agents are really involved and compromised with a formative and reconstructive evaluation in order to achieve the intended results.

Key words: learning evaluation, formative evaluation, and pedagogical innovation.

Sobre a autora

Elisa Antônia Ribeiro

Natural de Araxá - MG.

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Araxá-MG.

Especialista em Gestão de Instituições Educacionais.

Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG).

Professora, Coordenadora dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior
e Presidente da Comissão Própria de Avaliação
no Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ

Publicações:

Autora de diversos artigos na área da avaliação educacional
e autora e organizadora do livro *Múltiplos olhares em avaliação educacional* (no prelo)

Considerações sobre a prática avaliativa dos professores e as novas tendências teóricas para a avaliação da aprendizagem

Prof^ª. Ms. Elisa Antônia Ribeiro

I - Introdução

Este artigo busca fazer uma exposição a respeito da consolidação do campo teórico da avaliação da aprendizagem, com o objetivo de organizar e sistematizar as principais publicações científicas desta área do conhecimento. Recorreu-se, portanto, a vários autores que têm estudado e pesquisado sobre o tema que possibilitaram verificar os avanços e os limites da prática avaliativa dos professores.

A literatura aponta as contribuições de estudiosos como Afonso (2000), Dalben (1994 e 1998), Hadji (1994 e 2001), Hoffmann (1993, 1998 e 2000), Lüdke, Mediano (1994), Perrenoud (1999), Romão (1999), Saul (1995), Sousa, C. P. (2000), Sousa, Z.L. (1994 e 2000), Vasconcelos (1998a, 1998b e 1998c), dentre outros, que vêm examinando, com rigor e profundidade, conceitos, definições, distinções, implicações políticas e interpessoais, chegando inclusive a amplas considerações éticas no que se refere aos resultados. No entanto, será que toda essa produção acadêmica tem encontrado ressonância nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores? Tem-se estabelecido nas instituições uma avaliação referendada em uma concepção de educação que vise à formação de cidadãos críticos e que permita o desenvolvimento da autonomia intelectual

dos alunos? As novas tendências avaliativas indicadas nos documentos oficiais rompem com a dimensão excludente da avaliação? Qual a possibilidade de práticas avaliativas inovadoras ganharem espaço e se edificarem no contexto atual? Que concepções dão suporte às modificações implementadas? O discurso crítico sobre a avaliação transforma ou apenas reforma sua teoria e prática?

Contudo, sem pretender responder a todas essas questões, parece-nos importante refletir sobre elas com a finalidade de (re) pensar a ação avaliativa e agir no sentido de provocarmos a mobilização dos sujeitos escolares com vistas à consolidação de práticas avaliativas democráticas.

Não podemos negar o papel importante do fenômeno avaliativo na identificação de respostas, principalmente num contexto tão complexo, de rápidas transformações e mudanças em todos os níveis da convivência social. O que precisamos adquirir é uma forma de desenvolver uma cultura de avaliação mais voltada para resultados humanizantes que incentivem o respeito, a integridade e a solução das dificuldades para a promoção e consolidação das potencialidades de cada indivíduo.

Quanto à natureza do processo de avaliação apresentam-se duas dimensões importantes: uma de sentido estrito, que inclui os critérios e os indicadores, a finalidade do ato e as transformações esperadas; e outra, de sentido mais amplo, que engloba a natureza humana vista sob o prisma da ação, do compromisso com a democratização do ensino e da ética. Estas duas dimensões não são desarticuladas. Elas se entrelaçam, possibilitando, efetivamente, a implementação de uma prática avaliativa substancialmente formativa. Consolidam-se na integração dos aspectos formais, éticos e sociais que compõem o processo no seu todo.

II - Evidenciando construções históricas

A avaliação ganhou um espaço tão grande nos processos de ensino que a prática educativa nas escolas brasileiras passou a ser direcionada por uma *pedagogia do exame* e não por uma pedagogia do ensino-aprendizagem, como afirma Luckesi (1998: 17). Um exemplo dessa pedagogia está na prática do ensino do 3º ano do Ensino Médio, em que

as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular.

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos têm suas atenções centradas na promoção ou não do estudante. Muitos professores usam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, alegando ser um elemento motivador da aprendizagem. “O aluno assume a posição de objeto da ação avaliativa, em condições de subordinado” (RIBEIRO, 2004: 5). Os estudantes, em sua maioria, dedicam-se aos estudos, não pela importância dos conteúdos, porque são interessantes e significativos, mas porque são ameaçados pela prova. O estabelecimento de ensino centra-se nos resultados das provas e exames. O sistema social contenta-se com as notas obtidas nos exames.

Esses fatos não ocorrem por acaso. A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com a institucionalização da escola por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa, conhecido desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999). Os exames já se encontravam presentes na pedagogia jesuítica (século XVI), com rituais solenes para a aplicação de provas e com formação de bancas examinadoras, procedimentos e comunicações públicas dos resultados, já exibindo um papel vinculado à classificação, promoção e, na maioria das vezes, à punição (LUCKESI, 1995).

Conforme Saul (1995), as primeiras sistematizações sobre a avaliação da aprendizagem foram empreendidas pelo americano Robert Thorndike, no início do século passado. Esses estudos tomam a avaliação da aprendizagem como referência, conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, enfatizando, particularmente, a mensuração dos comportamentos observáveis.

A avaliação da aprendizagem proposta por Robert Thorndike, denominada avaliação cognitiva, fundamenta-se em uma concepção orientada para medir as habilidades e aptidões dos alunos em consonância com os pressupostos epistemológicos, definidos e defendidos pela psicologia experimental.

Para atender ao objetivo da avaliação cognitiva de medir habilidades e aptidões dos alunos, desenvolveram-se os testes padronizados, considerados como um instru-

mento científico, válido e objetivo, que poderiam determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo, entre os quais, a inteligência, as atitudes, os interesses e a aprendizagem. No plano político, os testes padronizados permitiam justificar o acesso à escola de acordo com as condições individuais.

No Brasil, a sistematização dos estudos sobre a avaliação cognitiva começa com uma defasagem de mais de duas décadas em relação aos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, que se traduziram eminentemente pela influência do caráter psicopedagógico das pesquisas norte-americanas (SOUSA, S. Z. L., 2000).

Na década de 30, com a publicação e divulgação por Ralph W. Tyler e Smith da obra *Estudo dos Oito Anos* amplia-se e até se torna sofisticado o uso dos testes padronizados, passando a incluir na avaliação, outros instrumentos de medida com o escopo de verificar se os objetivos estabelecidos no planejamento escolar foram alcançados pelos alunos, resultando em uma mudança de comportamento. O objetivo da avaliação, nesta concepção, é julgar o resultado do trabalho discente após o término da atividade pré-estabelecida. A partir das idéias de Tyler, ficou estabelecida uma concepção de avaliar pautada na dimensão técnica, ainda muito em evidência nos meios educacionais brasileiros, conhecida como “avaliação por objetivos” (SAUL, 1995).

O enfoque na dimensão meramente técnica da avaliação passa a ser definidora dos fundamentos que nortearam as pesquisas e publicações brasileiras até meados da década de 70, bem como a elaboração da legislação educacional (Lei nº 5692/71) que reformulou os currículos dos 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Médio e, conseqüentemente, a forma de os professores conduzirem suas práticas de avaliação. Esse modelo de avaliação *passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais.* (HOFFMANN, 1998: 39-40).

Tyler (1978), ao propor a elaboração dos instrumentos de avaliação, pautados na cientificidade, considerados objetivos, ou seja, livres de qualquer subjetividade, portanto neutros, esbarrou na pretensão da representação absolutamente objetiva da realidade, concebendo a *ciência como um quadro pronto e acabado de axiomas, postulados, descrições, definições, conceitos, interpretações, teorias e leis, aplicáveis ao conhecimento de parcela da realidade.* (ROMÃO,

Afonso (2000) é um dos autores opositores ao modelo de avaliação preconizado por Tyler. Este autor aponta que a utilização de testes objetivos na sala de aula será igualmente vista como um reflexo do taylorismo, enquanto forma de organização do trabalho. O autor coloca que

o taylorismo na sala de aula traduziu-se na competição, hierarquia, uniformidade e, acima de tudo, mensuração individual por intermédio de testes objetivos”. (AFONSO, 2000: 33 apud BOWLES & GINTIS, 1981: 20).

Prosseguindo com as análises sobre a forte tendência que os variados testes¹ assumiram na estruturação e definição das políticas de educação, com reflexo nas práticas escolares, pois poderiam prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola como na sociedade, percebeu-se que essa forma de avaliar servia a vários interesses, como os mostrados por Afonso:

Os variados testes, desde o QI a testes de personalidade e de sucesso escolar, actualizados periodicamente, desempenhariam uma função vital na racionalização do sistema de classes sociais. Os testes também criavam a ilusão de objectividade que, por um lado, servia as necessidades dos educadores “profissionais” aparentarem uma cientificidade e, por outro lado, servia a necessidade que o sistema tinha de um mito que pudesse convencer as classes mais baixas de que a sua situação na vida era parte da ordem natural das coisas. (AFONSO, 2000: 32, *apud* KARRIER, 1982: 235-236).

De que forma revela-se, na escola, a influência do modelo avaliativo proposto por Tyler? Pode-se dizer que, nessa proposta, os resultados obtidos pelo aluno são considerados em função dos objetivos pré-fixados pelo professor. As respostas que os alunos devem apresentar a situações determinadas são previamente definidas, e os resultados que não foram previstos são, muitas vezes, ignorados.

A avaliação ocorre em determinados intervalos, em etapas e tempos determinados. Não há uma preocupação em avaliar os alunos em todas as situações de ensino. No cotidiano da sala de aula, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos

alunos e ao registro dos resultados obtidos.

Assim, quando se trata da “avaliação por objetivos”, está se discutindo, de fato, instrumentos de mensuração do rendimento escolar e critérios de classificação do desempenho final do aluno. Do ponto de vista dessa concepção, não há um questionamento sobre a legitimidade dos objetivos propostos no sentido de verificar se eles realmente atenderam às necessidades, aos interesses do aluno e consideraram suas condições concretas. Tyler não estabelece nenhuma relação entre a avaliação da aprendizagem e o contexto social no qual ela se insere. A avaliação é concebida como uma atividade neutra, meramente técnica, capaz de aferir de maneira fidedigna as mudanças ocorridas no comportamento do aluno. A sua dimensão política é ignorada. A função da avaliação encerra-se no ato de medir, portanto o “objetivo de testar é comparar respostas de um indivíduo com respostas já definidas” (OLIVEIRA, 1975: 19).

Conclui-se que a teoria avaliativa divulgada no Brasil, com forte influência na prática dos professores até meados dos anos 70, evidenciou a tendência de valorizar a dimensão técnica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista dos instrumentos de avaliação e a imparcialidade dos julgadores.

III - O pensamento crítico avaliativo: balanços e perspectivas

O final dos anos 70 e o início dos anos 80 foram marcados por intensos debates, seminários e encontros em que se discutiam e delatavam as práticas tradicionais pedagógicas e seus efeitos deletérios à sociedade.

Essas pesquisas procuraram desvelar mecanismos, regras de relacionamento, rituais sacramentados, posturas silenciadas. E, a despeito de tudo isso, a escola passou a ser percebida como o espaço que poderia possibilitar a transformação das relações de dominação, para avançar na busca da emancipação. Esse movimento contrário à perspectiva da avaliação pautada na aferição dos resultados ou preocupada com o produto, deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados não ofereciam as informações necessárias para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.

Deste modo, as pesquisas educacionais guiadas por essa nova perspectiva permitiram o reconhecimento e a compreensão de como acontece a avaliação da aprendizagem dentro da sala de aula, o que tem sido avaliado e de que forma os professores avaliam os seus alunos, para que e para quem ela é realizada e a quais propósitos a avaliação tem servido ou deveria servir.

A literatura específica assinala que a reação contra o modelo de avaliação da aprendizagem, assentado nos pressupostos positivistas começou a aparecer, limitadamente, nas publicações dos intelectuais brasileiros no final dos anos 70.

Nesse compasso, Saul (1995: 40) indica o trabalho de Marli Eliza D. André denominado *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional*, como sendo o primeiro artigo produzido e publicado que se contrapõe à abordagem técnica utilizada pelos professores nas escolas para avaliar.

A partir disso, pesquisadores de diversas universidades iniciaram um contínuo, sistemático e progressivo movimento de construção de uma teoria avaliativa que propõe tanto a existência da natureza técnica quanto da natureza política dessa prática, destacando a importância da reflexão e da análise dos princípios que a informam, e das suas consequências sócio-políticas para todos os indivíduos que dela participam.

Soares (1997), com a publicação do artigo *Avaliação educacional e clientela escolar*, seguiu a tendência vigente de denúncia da função da avaliação como responsável pela perpetuação das relações sociais, que, de certa maneira, tem como consequência a manutenção do controle que a classe hegemônica faz do conhecimento. A autora afirma que a avaliação transcende os seus fins declarados e acaba por definir hierarquias sociais e padrões culturais.

Nesse entendimento, pode-se afirmar que as respostas aduzidas por essas investigações apontam que há, nas práticas avaliativas, uma ideologia da neutralidade do agir humano. O seu desmascaramento veio indicar que a avaliação não pode ser tratada considerando somente sua dimensão técnica. Há também uma dimensão política passando todo ato educativo e, conseqüentemente, as práticas de avaliação.

O desvelamento da dimensão política da avaliação encontra-se no fato de que o ato de avaliar, dentro do contexto escolar, assume um momento privilegiado, o qual se

manifesta na autoridade do professor de decidir o quê, quando e como avaliar. Os alunos assumem a posição de objeto da ação avaliativa, em condições de subordinado. Ao professor cabe apreciar o desempenho dos discentes e emitir julgamento sobre a competência deles. Estes assumem um papel passivo no processo e, na maioria das vezes, nem sequer têm clareza quanto ao significado do resultado obtido. Aí se estabelecem, nitidamente, relações de poder. Dificilmente, os outros atores da escola - gestores, técnicos, especialistas, professores - são questionados em suas atividades e competências (SOUSA, 1997: 99).

Não se trata, pois, de negar a tarefa avaliativa como uma das funções docentes, mas, sim, de elucidar como esta vem se processando e que efeitos dela são decorrentes. A avaliação da aprendizagem do aluno é, e deve continuar sendo, uma das funções do docente. No entanto, ela não deveria pressupor também a avaliação do ensino, uma vez que estão intrinsecamente vinculadas? E o projeto pedagógico implementado pela escola não deveria incluir a discussão e a avaliação dos seus princípios norteadores? Os demais segmentos, além dos alunos e professores, não deveriam ser também avaliados quanto ao seu papel no projeto global da escola?

Apesar de as críticas elaboradas pelos autores referendados anteriormente ainda não terem provocado mudanças nas práticas avaliativas dos professores nas escolas, elas representam caminhos possíveis na busca de novos referenciais para a avaliação da aprendizagem. Referenciais que levem em conta a relação entre as práticas escolares e o contexto social no qual está inserida a escola.

Entretanto, o que se tem verificado é que a avaliação tem servido mais para “informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências” (PERRENOUD, 1999: 12).

Luckesi (1999), em seus trabalhos, assume uma posição contrária à perspectiva técnica da avaliação e enfoca a perspectiva política desse processo. Para o autor, a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão”. Mas o que são dados relevantes? Quem define os critérios desses dados? Para quem? Na maioria das escolas, o que ainda impera quanto a esta questão é que os

critérios adotados para avaliação da aprendizagem – quando existem – são estabelecidos pelos professores de forma arbitrária, sem que os alunos tenham clareza sobre os mesmos. Também constituem problema os padrões demasiadamente subjetivos ou objetivos no julgamento a ser feito. A não distinção entre os aspectos cognitivos e atitudinais, por parte dos professores, pode levá-los a englobar, num único conceito, os dois aspectos.

Um outro componente do conceito de avaliação adotado por Luckesi (1999) é a tomada de decisão. Esta é também um grande problema que se verifica na prática pedagógica. De posse dos resultados, quais atitudes os professores tomam ou deveriam tomar? Dentro da lógica da avaliação, os resultados constituem um manancial de informações que habilitam o professor verificar qual o estágio de conhecimento de cada aluno, como seu trabalho foi desenvolvido, quais os aspectos da aprendizagem que apresentam mais deficiência. O professor, de posse dos dados levantados, deveria refletir sobre os resultados, e assim propor alternativas de aprendizagem para os alunos que não atingiram os objetivos, modificar e/ou reorientar os seus métodos de ensino, verificando junto aos alunos as causas reais de seu não aprendizado.

IV - As novas tendências para a avaliação

O debate acadêmico, na década de 90, continua insistindo na necessidade de que a avaliação da aprendizagem deixe de ser pensada e praticada como uma atividade fundamentalmente técnica. As teorizações produzidas sobre a avaliação, nesse período, retomam o discurso crítico e denunciativo instaurado no final da década de 80. Contudo, ampliam-se e caminham em direção a uma abordagem sociológica do processo avaliativo.

Perrenoud (1999) vem discutindo a avaliação na perspectiva sociológica, anunciando que a avaliação tem sido um instrumento que cedo ou tarde cria hierarquias de excelência². Outro autor, Hadji (1994), traz essa mesma preocupação da avaliação ser usada para criar hierarquias, determinando, já dentro da sala de aula, uma distribuição desigual do capital cultural da sociedade, ou seja, diferentes tipos de estudantes recebem diferentes tipos de conhecimentos. No Brasil, encontramos as pesquisadoras Lüdke;

Mediano (1994) preocupadas com o ocultamento das verdadeiras funções da avaliação da aprendizagem dentro do espaço escolar.

Se durante muito tempo a educação deu ênfase à função seletiva e admitia, como uma das tarefas básicas do ensino, promover a seletividade, utilizando para isso a avaliação como um instrumento de legitimação, no momento atual, a preocupação da produção teórica da avaliação é divulgar e apresentar algumas práticas alternativas de avaliação que têm se concretizado no interior das escolas. Apesar de estas práticas ainda não serem em número expressivo, pode-se perceber que há um esforço, por parte dos professores, de entender a avaliação como um processo de ação-reflexão-ação. Assim sendo, a escola deixa de ser um espaço de criação da excelência escolar para ser um espaço de transformação e da constante busca de superação da falta de aprendizagem.

Além do produto das pesquisas de base sociológica na área da avaliação, fatores como o acesso à produção acadêmica pelo uso da internet, o aumento e a variedade de publicação de títulos a respeito do tema, o crescimento da oferta de vagas nos Cursos de Superiores de Licenciatura, as políticas públicas de investimento na formação continuada dos professores da educação básica e o incentivo à formação do professor universitário em nível *stricto sensu*, estão colaborando para permitir ao professor a re-significação das funções avaliativas, e isso, conseqüentemente, vem refletir numa prática de avaliação menos seletiva e mais consciente.

Diante destas considerações, indaga-se: que tipo de avaliação poderá servir à democratização do ensino? É preciso reafirmar que a democratização é muito mais do que o direito à vaga na escola. Requer também a permanência com êxito nela. Para isso, é fundamental a evolução das práticas no sentido de uma *avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar* (PERRENOUD, 1999: 145).

Pedagogicamente, a função verdadeira da avaliação da aprendizagem é a de auxiliar na construção de uma aprendizagem satisfatória. Uma necessidade absoluta é colocar a “avaliação a serviço dos alunos, é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas” (HADJI, 2001: 46).

Não obstante, o mais importante não é o resultado, pronto e acabado, mas considerações que acompanhem o trabalho da escola nas diferentes etapas, sempre conside-

rando uma questão que já foi colocada por alguém: “*se avalia o importante ou se transforma em importante o que se avalia?*”.

Concordamos com Afonso (1999: 92) quando diz que a avaliação formativa talvez seja o único tipo de “avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas.”

Assim, a avaliação formativa possibilita ao professor acompanhar, bem de perto e constantemente, as aprendizagens dos alunos, e lhe permite ajudá-los no processo ensino-aprendizagem. Portanto,

avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 1997: 53).

Na visão de Esteban (1999), deve-se trabalhar a questão da avaliação rumo à construção de uma avaliação democrática, sintonizada com uma pedagogia da inclusão. Esta perspectiva de avaliação implica uma mudança radical na lógica que conduz às práticas de exclusão, que se baseiam em uma homogeneidade inexistente segundo a lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real.

A autora acrescenta à sua discussão sobre o processo de avaliação da aprendizagem a necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação e uma nova visão do erro. A avaliação precisa ultrapassar sua dimensão técnica e incorporar, em sua dinâmica, a dimensão ética.

Pesquisas sobre a questão do erro demonstram que este faz parte da aprendizagem, já que ele expressa uma hipótese de construção de conhecimento, um percurso que está sendo seguido pelo aluno, e é através dele que se tornam claras as medidas que o professor deve adotar para ajudá-lo a reordenar suas hipóteses:

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem (...) Deixa de representar a falta de conhecimento, a deficiência, a impossibilidade, a falta” (ESTEBAN, 1999: 25)

V - Resgatando a avaliação formativa como instrumento de garantia da aprendizagem

A efetividade de práticas avaliativas de cunho formativo desenvolvidas pelos professores se dará, necessariamente, a partir da inserção da avaliação no projeto pedagógico da Instituição. Nesse contexto, Luckesi (1995) assinala que a avaliação da aprendizagem adquire seu sentido formativo na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino.

Para o entendimento do sentido formativo da avaliação, é preciso que os envolvidos no processo tenham consciência da necessidade de desenvolvimento de reflexões coletivas que dêem conta de uma outra concepção da ação avaliativa. Para Mizukami (2000), a reflexão oportuniza aos professores tornarem-se conscientes das crenças e suposições subjacentes à sua prática; examinarem a validade desta na obtenção de metas estabelecidas; aprenderem a articular suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional; e terem condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas teorias práticas, ou teorias pessoais, as quais têm força na configuração das práticas pedagógicas.

A concepção de avaliação como meio para se chegar à aprendizagem pressupõe que esta busque determinados objetivos e que o trabalho deve continuar até que seja alcançado. Seu resultado deve ser visto como uma indicação provisória, que permite a auto-regulação do aluno. Assim, a avaliação torna-se mais justa e válida, na medida em que não se diferencia dos próprios trabalhos desenvolvidos em sala. Essa concepção vai ao encontro do pensamento de Coll et al (1998: 59) quando propõe *usar com frequência*

sistemas de avaliação que se encontrem integrados às atividades cotidianas de sala de aula e que, por isso, não sejam percebidas pelo aluno como atividades de avaliação.

A avaliação como um processo integrado ao ensino, ou seja, praticada como meio para se alcançar a aprendizagem só medra em ambientes onde professores acreditam que a função educativa é a da transformação da sociedade e do indivíduo. Neste processo, o papel do professor é fundamental, pois a ele cabe desenvolver no educando a capacidade de dialogar, questionar, desafiar e, simultaneamente, refletir sobre a sua prática, modificando-a. E isto não se alcança com a avaliação tradicional.

Nosso entendimento é corroborado por Hoffmann (1993: 17) ao considerar que *a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, questionamentos, reflexão sobre ação*, pois é necessário ver a avaliação como algo que contribui para que os educadores possam refletir e reconstruir a sua prática. Nesta dimensão avaliar é interrogar e interrogar-se continuamente, frente a todas as situações escolares. É partir do pressuposto de que se precisa indagar: *por que não?* A pergunta *por que não* nega a absolutização do saber e do não saber e destaca a possibilidade e a relevância de se compreender a construção do conhecimento numa dimensão de provisoriidade. Isso permite ao professor fazer uma intervenção construtiva e pedagógica no processo de aprendizagem do seu aluno (ESTEBAN, 1999).

Quando o objetivo da escola e dos envolvidos consiste na garantia do êxito escolar e na melhoria da qualidade da educação, a avaliação deve ser aceita e trabalhada, orientada por alguns princípios intrínsecos à avaliação formativa. Nessa direção, Perrenoud (1999: 167) sugere que:

- a) a tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação;
- b) a avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas;
- c) a correção somente considera erros importantes na ótica da construção das competências;
- d) os critérios de correção são determinados, fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências avaliadas;
- e) os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades. Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências,

- toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência;
f) a auto-avaliação faz parte da avaliação.

Diante disso, não se pode separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem. Com isso, “mudar a avaliação significa possivelmente mudar a escola” (PERRENOUD, 1999: 136), ou seja, seria ingenuidade pensar que uma mudança das práticas de avaliação é o suficiente para se alcançar êxito escolar, sem a preocupação com o que as tornam possíveis ou as limitam. Pensar o que as limitam ou as tornam possíveis implica o envolvimento de todos os gestores escolares (professores, coordenadores, diretores, alunos) trabalhando, simultaneamente, em modificações nos campos da didática, da relação professor/aluno, da organização pedagógica da escola e outras dimensões.

VI - Considerações Finais

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que uma possível mudança conceitual de uma prática educativa tradicional para uma democrática pressupõe compreensão do ensino e da aprendizagem como momentos únicos e não dicotomizados. Além disso, é necessário alterar o relacionamento professor-aluno – ambos devem ser constantemente avaliados –, e criar instâncias coletivas de avaliação na escola, desenvolvendo condições para que os professores busquem, em cursos de capacitação, os fundamentos epistemológicos e éticos imprescindíveis para uma prática avaliativa consciente. Desta forma, é possível pensar uma avaliação democrática mais formativa.

Nesse sentido, a avaliação precisa ser praticada enquanto um processo de permanente reflexão. Esta reflexão regula não só a aprendizagem, como também, o trabalho, as atividades, as relações, a cooperação e a participação.

Nessa direção, entende-se que a avaliação irá acentuar o seu caráter participativo e democrático. Dito de outra forma, fica explícita a sua dimensão como incremento, na medida em que a avaliação envolve um trabalho de movimento dinâmico e um progra-

ma de contínuo aperfeiçoamento. Assim posto, a avaliação não se coloca como um fim em si mesma, mas como instrumento que atua na dinâmica do pedagógico e na orientação global do processo ensino-aprendizagem.

Saul (1994) contribui analisando a avaliação no conjunto das mudanças pelas quais a escola precisa passar para, de fato, se proceder a uma avaliação democrática. A autora afirma que a avaliação da aprendizagem precisa ser pensada como uma grande janela, através da qual se entra para alterar as ações e relações da escola, ou seja, o projeto pedagógico.

Quando se avalia de modo transparente, pode-se descobrir as falhas, as dificuldades de aprendizagem, os erros, as inconsistências. Esse processo costuma ser difícil, árduo, conflituoso, mas é imprescindível e necessário que todos os agentes educacionais estejam envolvidos e comprometidos de fato com uma avaliação formativa e reconstrutiva para o alcance dos resultados pretendidos.

Notas

¹ AFONSO (2000) cita o autor Michel Tort como crítico ferrenho ao uso dos testes, afirma na mesma linha de pensamento de Karie: “Como podemos ver, a divisão do trabalho na sociedade aparece então como uma conseqüência das diferenças de aptidões, de inteligência. E os testes são concebidos como um meio científico para melhorar, por operações de seleção, de orientação, a distribuição dos indivíduos no lugar que lhes compete naturalmente (sempre) em função das suas disposições naturais. (...) Esta ‘teoria’ escamoteia pura e simplesmente as relações sociais que dominam esta divisão do trabalho, a saber, as relações de produção capitalista, que não têm nada de natural” (TORT, 1976: 176-177).

² Segundo PERRENOUD (1999) hierarquias são produtos das representações que o ser humano elabora a partir dos seus conhecimentos, da sua cultura e do seu meio social.

Referências

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

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 1997: 42-54.

_____. Avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999: 7-27.

_____. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em CD-ROM

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos.** 4.ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **A avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 24.ed., Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 24.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 128 p.

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. D. (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica.** 3.ed. Campinas: Papirus, 1994. 162 p.

MIZUKAMI, M.G.N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A; Mello, R.R. (orgs.) **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000: 139-161.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Avaliação: conceitos básicos.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1975. (mimeogr).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIBEIRO, E. A. _____. Professor, como é a sua prática avaliativa? **Jornal da FIAP – Faculdade**

des Integradas do Alto Paranaíba, Araxá, v.2, n.4, p. 9, maio 2001.

_____. **A prática pedagógica da avaliação escolar: um estudo de caso no contexto do CEFET/MG-UNED/ARAXÁ.** 2002. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo,** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, M. B. **Avaliação educacional e clientela escolar.** In: PATTO, M. H. S. (Org). **Introdução à psicologia escolar.** 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997: 51-60.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

SOUSA, S. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º Grau.** In: SOUZA, C. P. de (Org), **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papirus, 2000: 83-109.

TYLER, R. **Princípios de currículo e ensino.** 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978. 119 p.

