

A Avaliação Discente sob Múltiplos Olhares: alguns referenciais teóricos

LÚCIA MARIA DE ASSIS VIEIRA

Mestre em Educação (UNIMEP) e professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UnilesteMG).

Recebimento: 13/11/02

Aprovação: 10/02/03

*“Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância:
o que importa é o que com ela se faz”*

Jorge Luiz Borges

Resumo: Esse artigo consiste numa síntese de um quadro teórico elaborado a partir de algumas importantes contribuições no campo da avaliação da aprendizagem na década de noventa. Trata-se de um trabalho de pesquisa que procurou levantar as tendências, os enfoques e os conceitos predominantes na literatura daquele período que tenham contribuído para influenciar (ou não) as práticas avaliativas efetivamente praticadas em sala de aula. Conclui-se que o simples conhecimento das teorias publicadas torna-se insuficiente para influenciar as práticas usuais em classe se não forem empreendidos esforços no sentido de promover o debate, a troca de experiências e a mudança de atitudes do educador frente à problemática da sua formação continuada, especialmente no que se refere às próprias concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação do processo ensino-aprendizagem; Avaliação discente.

Abstract: This article consists of a synthesis of a theoretical frame elaborated on the basis of some important contributions in the field of evaluation of students' performance in the 1990's. The research tried to identify the trends, focus, predominant concepts of the literature of the period which may have contributed to the evaluation practices actually employed in the classroom. The conclusion is that the simple knowledge of theories is insufficient to influence the usual in-class practices if no effort is made to promote debate, exchange of experiences and the educators' attitude changes in relation to his continued education, especially in what concerns his own conceptions about teaching, learning and knowledge.

Key words: Evaluation; Teaching-learning evaluation process; Student evaluation.

Introdução

Iniciar uma pesquisa exige do pesquisador uma série de tomadas de decisão, e, dentre essas, a do recorte teórico talvez seja a mais complexa, pois implica em eger autores/proposições teóricas para definir categorias de análise, em função de se ter uma definição precisa de um problema. Quando o trabalho é no âmbito

das ciências humanas, lidamos com problemas adicionais, posto que as relações entre os aspectos vários se imbricam, apresentando-se tecidas de modo a tornar impossível “isolar” objetos de estudo para descortiná-los em suas sutilezas e peculiaridades.

Sabemos das inúmeras dificuldades em estabelecer com clareza as nossas concepções de pesquisa, especialmente quando já temos de alguma forma claro o perigo de embarcarmos *pelos atalhos positivistas* MORIN (1990), em que conflitos e dilemas parecem ser muito mais facilmente resolvidos pela adoção de argumentos aparentemente convincentes, em nome da objetividade, da linearidade e da aplicação direta na prática.

Iremos, aqui, apresentar diversos recortes teóricos enveredando-nos pelos caminhos da didática e da prática de ensino, no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem, especificamente quanto à avaliação discente, seus dilemas e desafios no cotidiano da sala de aula.

Delinearemos essa temática à luz de proposições teóricas de educadores-pesquisadores que dela trataram, dela escreveram e dela falaram na década de noventa, elaborando princípios norteadores de uma prática comprometida com um processo de ensino-aprendizagem qualitativamente diferenciado, quer em termos de uma visão de homem quer de uma visão de mundo do presente. Estes autores colaboram decididamente para explicitar tendências inovadoras na interação *aluno-conhecimento*, superando a lógica predominante nas teorias de tendências positivistas em que a dicotomia entre ensinar e avaliar corresponde à própria lógica da exclusão social, que acaba sendo reforçada pelas relações de poder na sala de aula. Ao buscar dismantelar as bases que sustentam este tipo de prática, os autores presentes nesse quadro teórico construíram uma nova tendência, isto é, colocaram a avaliação como parte de um processo imbricado ao ensino-aprendizagem e efetuado sempre em função quer de diagnósticos quer de objetivos e metas, tendo em vista a melhoria deste processo.

Dentre os autores selecionados se encontram Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Lea Depresbiteris, Celso dos Santos Vasconcelos, Ana Maria Saul, José Dias Sobrinho, Clarilza Prado Souza, J. Gimeno Sacristán e Philippe Perrenoud. Outras contribuições, no entanto, também fundamentarão este estudo, quando oportuno.

Esse delineamento em termos de especificação se faz necessário para contextualizar a temática de que tratamos no presente, ao tempo em que assumimos os riscos decorrentes de tal posição, tanto por, quem sabe, simplificar algumas das questões no modo de ver de alguns, quanto por excluir ou omitir algum outro autor. Entretanto, a partir desta iniciativa e da investigação criteriosa que buscamos fazer, esperamos contribuir para a reflexão sobre e a prática de uma avaliação discente consciente e interativa na sala de aula.

No panorama da didática e da prática de ensino, as contribuições dos autores que assumimos em termos de cumplicidade foram se completando em um cenário de interlocuções cujos pontos de vista e conclusões - ainda que provisórias - assemelham-se a um mosaico, colorido, rico, diverso, cheio de contrastes, mas que na sua inteireza mostra uma visão instigante e desafiadora.

Inicialmente apresentamos uma breve construção histórica do conceito de avaliação, procurando compreender as diversas concepções teórico-metodológicas que fundamentam as teorias e práticas de avaliação discente nos dias atuais. Em seguida descrevemos algumas funções que a avaliação tem cumprido no processo de escolarização nos diversos níveis de ensino, tanto no âmbito político-institucional como no âmbito didático-pedagógico. Algumas conclusões provisórias compõem a parte final deste texto, apresentando um pequeno balanço sobre algumas perspectivas para a avaliação discente no panorama das práticas de ensino a partir da leitura desses autores.

As práticas de verificar e avaliar são distintas (...) a avaliação deve permear, progressivamente, tanto o planejamento pedagógico quanto os processos que se realizam, de forma reflexiva e intencional.

Construindo um conceito

Um conceito é uma abstração. Na tentativa de compreender um objeto ou fenômeno, nós o descrevemos, conceituamos e lhes atribuímos qualidades e funções. Não raro o categorizamos, classificamos e o julgamos de acordo com as nossas vivências. Assim, ao conceituar o termo/a idéia *avaliação*, estamos emprestando-lhe significados relativos que dependerão do lugar em que estamos, da nossa história, do olhar que lançamos, da nossa formação, experiências, e até de nossas crenças e de nossos compromissos políticos e sociais.

Para avaliar, nas palavras de DIAS SOBRINHO (1997:72), é preciso ... *que se tenha um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade.*

De acordo com DIAS SOBRINHO, em uma avaliação não há valor absoluto nem definitivo, especialmente em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e inúmeras transformações. Valores tais como solidariedade, cooperação, respeito, verdade... e até compreensão, não são mensuráveis, o que significa afirmar que as características de determinados "exames ou provas

nacionais de medida” não darão conta destas dinâmicas. Resgatando a origem das atuais concepções que predominam na prática avaliativa escolar, DIAS SOBRI-NHO (1997) apresenta várias idéias, conceitos ou concepções sobre avaliação, quais sejam¹: (1) *A avaliação determina o valor de algo através dos registros dos dados obtidos.* SCRIVEN, M. (1967); (2) *A avaliação seleciona informações, analisa e reporta dados úteis para a tomada de decisões.* ALKIN, M.C. (1969); (3) *A avaliação descreve e identifica os méritos e limitações de algo, ou seja, descreve e julga o avaliado.* STAKE e DEMY (1969); (4) *A avaliação permite obter informações úteis para tomada de decisões.* GUBA e STUFFLEBAM (1970); (5) *A avaliação é entendida como retroalimentação contínua que permite realizar as correções necessárias.* BLOOM (1971); (6) *A avaliação é o procedimento mediante o qual se mede as conseqüências de uma ação que orienta o cumprimento de objetivos determinados.* CRONBACH (1971); (7) *A avaliação é a emissão de juízos de valor, tendo em vista resultados de um programa em função do cumprimento de metas e objetivos.* AUSUBEL (1982).

O que há em comum nas citações é que a avaliação é um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informação que permite a emissão de juízos e contribui para a tomada de decisões. Percebe-se um predomínio do aspecto de verificação dos resultados ou produtos, caminhando rumo à valorização das tomadas de decisões a partir destes dados.

Historicamente, pode-se distinguir quatro gerações na evolução do conceito de avaliação, segundo BIELSCHWSKY e PENNA FIRME (1994), cujas idéias estão a seguir, em paráfrases: (1) A primeira geração, predominantemente técnica, não distingue avaliação de medida. O rendimento escolar é medido através de testes objetivos; (2) A segunda geração ainda é voltada para a tecnologia de elaboração de testes para verificação do alcance dos objetivos e às diferenças individuais. O que marca esta fase é a distinção entre *medida* e *avaliação*, sendo o papel do avaliador *descrever os padrões e critérios* em relação ao sucesso ou fracasso dos objetivos; (3) A terceira geração é marcada pelo julgamento de valor que se mistura aos papéis técnicos e descritivos dos avaliadores. Devido à pluralidade de valores, tornou-se difícil a conciliação entre eles, dificultando o gerenciamento do processo; (4) A quarta geração passa a ter a negociação como elemento fundamental de integração. A avaliação passa a envolver os aspectos políticos, sociais e culturais e o processo se torna participativo, acolhendo as preocupações, percepções e pontos de vista dos interessados.

Para os educadores da última geração, a avaliação consiste em “... *um processo bastante complexo, formal e intencional, que demanda critérios, campos,*

1 Citados no Manual de Avaliação, produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Educacional Tecnológico do México.

normas e referências bastante claros, que orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada.” (DIAS SOBRINHO, 1997:81).

Embora Dias Sobrinho trate especificamente da “avaliação institucional”, nota-se que os princípios básicos por ele explicitados não deixam de ser comuns ao tipo e às formas de avaliação praticados na sala de aula, principalmente quando comparados aos de outros teóricos que pesquisam e escrevem tratando da *avaliação da aprendizagem escolar*, a exemplo de LUCKESI (1985), que assim se expressa : *avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.* Neste sentido, avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: o de diagnosticar e o de decidir. É interessante notar que o autor referido dá especial relevo ao aspecto político das ações escolares (no sentido de vincular educação e sociedade), por isso prognostica que o professor precisa estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente.

As práticas de verificar e avaliar são distintas quando se considera o sentido etimológico dos termos. O primeiro - verificar - *significa fazer verdadeiro: ver se algo é isso mesmo, investigar a verdade.* A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação é configurado; ela “congela” o objeto. O segundo – avaliar - *significa dar valor a ... atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação.* Ao contrário da verificação, a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. É importante ressaltar que, quando a escola se atém apenas à verificação, ela não fecha o ciclo didático com a tomada de decisão sobre os aspectos detectados, não se evidencia o aspecto de diagnóstico, cumprindo apenas o requisito institucional e burocrático de classificar, aprovar ou reprovar, sem nenhum comprometimento de crescimento *no e do* processo.

É preciso ficar atento, nessa perspectiva, para o perigo do educador acatar impensadamente a lógica mercantilista e utilitarista da sociedade capitalista e excludente nas suas práticas de avaliação da aprendizagem. Assim, o educador é orientado a rever seus conceitos, se está contribuindo para a conservação desta sociedade autoritária ou se está se propondo a romper com essa lógica e essa prática. Para LUCKESI (*Op.Cit.*)... *é necessário que o educador se converta, tomando consciência da própria prática. Só com boas intenções não se modifica o mundo. É preciso agir sobre o mundo.* Torna-se, assim, desejável que teoria e prática formem uma unidade na ação de transformação.

Mais ainda, torna-se decididamente importante a *definição dos critérios* que se contrapõe ao arbítrio do avaliador, que pode se ater a circunstâncias como, por exemplo, “avaliar para punir um grupo de indisciplinados” ou “para provar sua autoridade diante de alguém”, sem qualquer propósito atinente a aspectos funda-

mentais da avaliação. Contrapondo-se a essa postura, a avaliação da aprendizagem escolar precisaria levar em conta o caráter de diagnóstico que a ela é justamente atribuída, assentando-se em uma qualificação cujos padrões e critérios de desempenho devem ser previamente estabelecidos e combinados com o grupo. Esses critérios se assentam em um mínimo de conhecimentos necessários que se espera dos alunos.

Em uma abordagem construtiva de educação, avalia-se o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender como desejável, para obter feedback do processo de ensino, para promover melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

O que se quer chamar atenção aqui, é que a aprovação ou reprovação do educando deveria se dar pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos considerados mínimos necessários, com o desenvolvimento de habilidades, de hábitos e de convicções, e de tantos outros aspectos necessários ao desenvolvimento do sujeito em suas várias dimensões, sejam sociais, afetivas, cognitivas etc., em termos tais como os que caracterizam uma

abordagem construtivista² da aprendizagem e do ensino, no que concerne à avaliação.

Outra reflexão importante implica o papel dos recursos metodológicos utilizados pelo professor neste processo. Conteúdos e metodologias são indissociáveis, sendo que todo conhecimento se funda, se processa por uma metodologia e esta poderá se pautar tanto em uma concepção teórica quanto técnica do método³. Tais concepções são também assimiladas pelos alunos ao tempo em que assimilam os conteúdos considerados desejáveis. Além de concepções como essas, os conteúdos incorporam valores associados à diversidade de atuação do ser humano na sociedade.

2 “A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal e motoras. Ela também parte de um consenso, já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos”. (Sole e Coll, 1998:19).

3 Na concepção teórica do método, a metodologia é entendida como uma concepção segundo a qual a realidade é abordada, e na concepção técnica, vista como os passos de um processo, por exemplo o modo de extrair a raiz quadrada nas operações matemáticas. (Luckesi, 1995:138).

Por isso, a avaliação deve permear, progressivamente, tanto o planejamento pedagógico quanto os processos que se realizam, de forma reflexiva e intencional. Nesse sentido, o Planejamento é visto como um ato decisório, político científico e técnico, e deixa de ser apenas um ato de preencher formulários. Enquanto ato político, o ato de planejar está carregado de intencionalidade, pressupondo que o educador esteja, de fato, interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente.

LUCKESI faz uma distinção entre os atos de *julgar* e *avaliar*, já que ao julgar o juiz deve se afastar do sujeito, em contraposição à avaliação enquanto acolhimento que deve se converter em um ato dialógico, construtivo e amoroso.

Ora, isso pressupõe uma disposição de enfrentar a tendência da sociedade em que estamos inseridos, ou seja, de competição, individualismo e exclusão dos tidos como “menos aptos”. Os instrumentos utilizados pelo professor, de forma semelhante ao que foi dito anteriormente, deveriam expressar acolhimento, desejo de inclusão, ao invés de recusa, de exclusão. Uma expressão de acolhimento pressupõe, além do respeito ao aluno, respeito e coerência em relação a proposições educativas/pedagógicas que norteiam a prática educativa e o planejamento de ensino assumidos pelo professor, enquanto mediador entre a teoria pedagógica e a prática de ensino nas aulas. As proposições teóricas em projeção no plano pedagógico devem, decididamente, sustentar a prática de avaliação escolar, em sua função precípua de diagnóstico e com vistas à tomada de decisões relativas aos alunos e à sua condição de futuros profissionais e cidadãos.

Algumas considerações sobre as funções da avaliação.

Para que avaliar afinal? Para responder a esta questão é preciso situar o lugar de onde se fala e em nome de que/quem se fala, isto é, é preciso definir sob que referencial educativo ou pedagógico se fundamenta a avaliação. Em uma *abordagem tradicional* de ensino, avalia-se para controlar, para aprovar ou reprovar e a avaliação assume uma finalidade em si mesma. Ocorre via de regra ao final de uma etapa, apresenta-se desvinculada dos processos de ensino, sendo que o mais importante daquilo que enfoca é o volume de conhecimentos retidos mas não necessariamente aprendidos pelos alunos. Nessa perspectiva apenas o aluno é avaliado, os resultados de tal avaliação são registrados caracterizando o fim do processo, sem que se tenha idéia das formas de ocorrência do ensino ou das ações pedagógicas ou não do professor, que se situa “fora da avaliação”.

Já em uma *abordagem construtiva* de educação, avalia-se o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender como desejável, para obter *feedback* do processo de ensino, para promover melhorias no processo de ensino e de aprendi-

zagem. Nestes termos, a avaliação tem sentido como parte integrante do ensino porque se expressa como processual e dialógica.

Outra importante função da avaliação, nessa perspectiva, é a de responder à sociedade pela qualidade do trabalho realizado pela instituição escolar. Se for assim, a avaliação precisa auxiliar o educando em seu crescimento, propiciando ajuda pedagógica tanto para seu auto-conhecimento quanto para apropriação dos conteúdos significativos, que não se restringem apenas aos conhecimentos, mas também a habilidades, hábitos, convicções ...

Nesta mesma perspectiva SACRISTÁN & GÓMEZ (2000) acreditam que a avaliação é uma prática complexa e que exige ser abordada em duas perspectivas que se relacionam. A primeira situa a avaliação como *função didática*, pois é preciso que o docente tenha clareza dos fundamentos e das concepções que lhe possibilitam entender a educação, tendo em vista, além dos aspectos educativos, os de ordem social e institucional. Assim, no dizer dos autores (2000 : 296) :

Avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno/a, mas é mais uma fase, a final, de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas conseqüências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática.

É interessante observar que a realização da avaliação, não é apenas uma exigência institucional mas também depende dos modelos pelos quais a pensamos e expressamos, posto que há uma carga enorme de subjetividade em seu âmbito que precisa ser considerada.

A segunda perspectiva pela qual se deve analisar a prática avaliativa é a *do ponto de vista crítico*, pela qual é preciso que o professor seja sensível aos fenômenos que desencadeiam a existência de práticas de avaliação no âmbito da instituição escolar. A forma como se avalia desencadeia uma série de fenômenos nos professores e nos alunos, influenciando o próprio contexto escolar no qual acontece, além do ambiente familiar e social mais próximo à escola. Estas influências podem ser percebidas no currículo oculto da escolarização – denominamos *currículo oculto* os conhecimentos, atitudes, valores, papéis sociais, enfim aquilo que os alunos aprendem na escola mas que não está explicitamente planejado e organizado no trabalho escolar. Sendo assim, compreender os significados das práticas avaliativas implica penetrar nos sentidos da educação institucionalizada, não somente no âmbito técnico-pedagógico, mas também em termos sócio-político-econômicos da ação educativa.

SACRISTÁN & GÓMEZ elaboram uma síntese histórica das formas de conceber e praticar a avaliação, em decorrência da qual concluem que esses fato-

res dependem das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho na qual está inserida. O surpreendente é que ainda no presente assume-se e faz-se uso da avaliação em termos tais que parecem expressar algumas características das primeiras escolas de que se tem notícia: trata-se exclusivamente de um instrumento de seleção extra-escolar que gera continuamente contradições em âmbito escolar. Tais contradições são passíveis de percepção, uma vez que, como dizem SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000 : 29) :

...No pensamento e nas práticas de avaliação que ocorrem dentro do sistema educativo se misturam as diferentes missões e concepções de que foi objeto, de acordo com a evolução das instituições educativas. Hoje temos a avaliação desde uma perspectiva compreensiva, cujos objetos são muito variados, com as mais diversas metodologias ou técnicas de realizá-la e a serviço de um conhecimento melhor da realidade e do progresso dos alunos em particular. Mas na prática, durante as aulas, a avaliação evidencia sua servidão a serviço de outras políticas e de outras idéias: seleção, hierarquização, controle de conduta, etc.

Frente a esse estado de coisas, quais são as funções da avaliação na prática pedagógica ? Qual a sua importância? Para que (e a quem) serve?

SACRISTÁN & GÓMEZ explicitam as seguintes **funções da avaliação** :

a) **Função de definir significados pedagógicos e sociais.** No curso desses processos são questionadas as categorias criadas para demarcar as chamadas hierarquias de excelência escolar, tais como: rendimento educativo, êxito e fracasso escolar do aluno, bons e maus escolares, qualidade do ensino, progresso escolar, bom-mau professor, boa escola. Analisando estas categorias utilizadas no cotidiano escolar pode-se questionar os critérios pelos quais elas são definidas. Na verdade, nem professores nem alunos são livres para atribuir significados a estes termos, pois estes são prévia e sistematicamente *instituídos*.

b) **Funções sociais.** Estas funções são efetivamente as bases de existência da prática escolar. São expressões tanto da certificação para a entrada no mercado produtivo, quanto da certificação do saber, enquanto expressão de capital cultural e de valores já estabelecidos socialmente. Neste sentido, a avaliação cumpre sua função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis de ensino, especialmente no ensino médio e universitário. Uma das maneiras de democratizar as relações escolares é evitar comparar o desempenho dos sujeitos com o de outro(s) a não ser, longitudinalmente, com o dele mesmo (avaliação referenciada a critério), uma vez que a ideologia comparativa e competitiva (avaliação referenciada a norma) evoluiu neste sentido no pensamento educativo progressista. Isso porém não implica em pensar que tais procedimentos já sejam usuais na prática, até porque,

mesmo que na escola não se pratique qualquer classificação, os pais, alunos, parentes e amigos ainda continuarão se comparando e elaborando as hierarquias informais para seu próprio uso.

c) **Poder de controle.** A posição do avaliador, de modo geral, é a de quem possui um importante instrumento de poder sobre os avaliados, posto que o ambiente de avaliação já traduz uma “hierarquização natural”, tais como, por exemplo, as diferenças de idade, a posse desigual de conhecimentos, a capacidade e a competência de gestão e estabelecimento de normas e comportamentos aceitáveis, o poder dizer o que é certo e errado, enfim de definir o que é aceitável ou não dentro do espaço escolar. Na mesma linha de raciocínio, o professor como avaliador pode “dar zero” e/ou suspender o aluno que não se enquadrar nas suas normas, segundo o seu ponto de vista e, nesse sentido, o professor faz uso do poder pela avaliação e por meio dela exerce a sua ‘autoridade por imposição. Esta função de controle nem sempre aparece expressa, dessa forma, por vezes, pode dificultar o seu desvelamento e conseqüente intervenção nas práticas que visam diferenciarem-se em termos de qualidade.

d) **Funções pedagógicas.** Embora sejam estas as suas funções mais legítimas, não são as principais razões da existência de tipos, formas e processos de avaliação. No âmbito pedagógico podem se destacar outros “encargos” que a avaliação assume, dentre os quais a de ser criadora do ambiente escolar, uma vez que parece difícil visualizar o ambiente acadêmico sem a avaliação, pois esta tem determinado de forma indelével não só a qualidade das relações entre os sujeitos escolares, mas também tem sido a mais clara expressão do poder docente no cotidiano escolar. SACRISTÁN & GÓMEZ (Op. Cit. : 327) assinalam que :

...O clima social no ensino é contaminado pelas práticas de avaliação, pois os seus resultados servem de referência na estruturação das relações que alunos e professores estabelecem entre si, porque seus resultados servem de referência na estruturação de relações sociais em geral e, de forma mais imediata, nas familiares. As normas e valores pelos quais funciona o grupo escolar tem muito a ver com o clima da avaliação.

Em função dessas reflexões, fica uma questão de fundo, qual seja: avaliamos aquilo que queremos comprovar que foi ensinado ou ensinamos aquilo que teremos de avaliar?

Parece-nos, e isso fica bastante claro para os alunos, que a avaliação não tem qualquer sentido de diagnóstico do que foi aprendido mas é, talvez, uma razão única para estudar. Aprender algo na ambiência escolar difere muito das aprendizagens que se dão fora dela. É como se os saberes estivessem impregnados do limo, do bolor, do verniz ou do matiz da escolarização. Os saberes em âmbito escolar adquirem uma certa “neutralidade”, em razão de algo que em nome “da

verdade” os diferenciam dos sabores e dos aromas vívidos das experiências “lá de fora”.

Em um outro extremo, as práticas de avaliação assumem um caráter de *diagnóstico* sendo geralmente usado para não só *conhecer o progresso do aluno* mas também *o funcionamento dos processos de aprendizagem* com o objetivo de intervir em sua melhoria e “... *com fins formativos servindo à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, inserindo-se num ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior.*” SACRISTÁN & GOMEZ (Op. Cit.) Esta modalidade de avaliação precisa ter um caráter de *avaliação contínua*.

Para tanto, o uso da *modalidade formativa*⁴ de avaliação é sobremaneira adequada, pois a sua finalidade é favorecer a melhoria dos processos de ensino, do projeto educativo ou do material didático dentre outros aspectos. É preciso ressaltar, no entanto, que seu uso é limitado em relação às técnicas efetivas de avaliação, especialmente em um contexto em que há pressão tanto institucional quanto familiar, em torno dos *produtos* de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a *modalidade somativa* de avaliação tem cumprido decididamente este papel, qual seja o de selecionar e de decidir se houve ou não êxito escolar, pois sob essa sua ótica pode-se dizer o quanto o aluno aprendeu ou progrediu, sem qualquer preocupação com a qualidade e a significação da aprendizagem.

Embora pareça claro que a modalidade formativa é a mais útil quer para o professor quer para o aluno, a sua utilização nem sempre é favorecida pelas condições de trabalho do professor que, geralmente, enfrenta dificuldades diversas em relação a: (a) número excessivo de alunos/turma, (b) programas muito extensos e (c) relativamente “pouco tempo” no espaço escolar para propor trabalhos aos alunos e oferecer resultados significativos. Em uma tentativa de conciliar algumas estratégias de superação de problemas ou dificuldades como esses, o professor pode utilizar-se das modalidades formativas e somativas, de tal forma a propiciar um acompanhamento mais sistemático e diferenciado dos alunos que demonstrem maiores dificuldades, buscando organizar outras estratégias colaborativas de atendimento a pequenos grupos em classe. Atividades dessa natureza, presentes com frequência na literatura disponível sobre avaliação, são certamente úteis para fazer diagnósticos e propiciar aprendizagens significativas,

4 Os três tipos de avaliação de aprendizagem descritos por Vianna (1997) são **Diagnóstica**: identifica conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e verifica causas de repetidas dificuldades de aprendizagem; **Formativa** identifica problemas de aprendizagem para implementar melhorias; **Somativa** toma decisões finais sobre o aluno tendo em vista a sua classificação, aprovação ou reprovação.

podendo gerar registros diferenciados que contribuirão para uma leitura criteriosa do desempenho dos alunos.

Contudo, não se pode deixar de entender que a importância das avaliações e das *notas escolares* do ponto de vista social, acadêmico e pessoal para os alunos contrasta, certamente, com a simplicidade dos processos pelos quais os créditos aprovatórios ou as “punições reprobatórias” são atribuídos aos alunos. Os processos usuais, sobremaneira lineares e “objetivos”, sem dúvida, têm muito a ver com as condutas tipicamente simplificadas de tomada de decisões por parte dos professores.

A partir dessas reflexões, é possível concluir que tem havido, decididamente, uma inversão de valores, nos processos ditos pedagógicos de avaliação, ao se valorizar sobremaneira os registros em termos das notas como simples produtos ou resultados em detrimento dos processos pelos quais ocorre a aprendizagem significativa para o aluno. Para que se supere tal inversão e se assuma um outro e substancial sentido, o professor não deve única ou simplesmente preparar avaliações que configurem o momento decisivo das atividades de aulas, mas deflagrar ações e/ou trabalhos pedagógicos que se ponham para o aluno em termos claramente criativos, inovadores e estimulantes – como termos favorecedores de aprendizagem. Dessa forma, os tipos e formas de avaliação se tornam onipresentes por integrarem o processo em termos interativos e, certamente, se realizarão de modo não-traumático e não-impositivo no decorrer das atividades. Tanto os trabalhos propostos pelo professor em classe quanto fora dela podem, sem dúvida, constituir instrumentos de apreciação do crescimento cognitivo e da aquisição de conhecimento do aluno. Ao se destacar a avaliação pondo-a em uma posição supostamente privilegiada pela definição de dias/datas, de semanas e/ou de instrumentos especiais continuar-se-á cultivando a supervalorização dos produtos do ensino e da aprendizagem em detrimento dos processos em que a aprendizagem deve ocorrer deflagrada pelo ensino.

O real e o ideal nas práticas avaliativas escolares

Como a avaliação habita o imaginário do educador e de como esta é de fato exercida por ele? Como o professor lida com a avaliação em seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula?

Pesquisas realizadas por HOFFMANN (1998) descrevem como os educadores relacionam avaliação e construção do conhecimento, e como vêem e praticam a avaliação dos alunos. Como resultados são apresentados, pela autora, os mitos e desafios desta prática, ressaltando-se que se refere aos *mitos* quando utiliza histórias que são contadas entre os educadores, muitas vezes em tons de extrema ironia, relatando práticas - inclusive avaliativas - rotineiras e automatizadas ou

mecanicizadas nas escolas. Caracteriza como *desafios* as questões que são expressas aos/pelos educadores, provocando-os a descobrir caminhos para contraporem-se aos mitos.

Esta autora refere-se, também, à longa distância que separa os discursos progressistas em moda entre os educadores e suas práticas improvisadas e arbitrárias, cujas principais influências estão mais vinculadas à própria experiência do docente enquanto aluno, ao longo de sua trajetória escolar, e menos baseada em novas tendências educacionais. Isto porque as relações usuais entre o professor e alunos - durante as aulas - costumam revelar um tipo de acompanhamento do desenvolvimento do educando em que o professor busca aferir apenas as dificuldades do aluno, isto é, o que não parece ter sido por ele aprendido. Ao final de cada etapa, assumem ou enfrentam a tarefa de transformar suas observações em dados quantitativos, muitos deles anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios, cumprindo exigências burocráticas que só interessam ao sistema. Esta avaliação, quando final, tem por função reprovar ou aprovar os alunos, sem chances de se rever o processo com vistas à sua melhoria, ou de possibilitar ao educando novas formas de aprendizagens, não mais atendem a novas concepções de avaliação, em uma perspectiva considerada emancipatória. Para que isto possa ser superado, no modo de ver da autora em pauta, o professor precisaria desenvolver uma permanente atitude de questionamento, em que *a avaliação seja a reflexão transformada em ação, ação essa que impulsiona novas reflexões*. Como bem diz HOFFMANN (1998 : 19) :

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca da verdade.

Pelo exposto, o resultado deste processo é o estabelecimento de animosidades e antagonismos entre o professor e o aluno, que passam a se ver como rivais numa arena, cujas sentenças são, quase sempre, desfavoráveis para ambos. O aluno se sente prejudicado e o professor, frustrado.

Qual será então a solução para superar a dicotomia **ensinar X avaliar** ?

Não há dúvidas que são muitas as variáveis que interferem neste processo e qualquer tentativa de responder precipitadamente poderia conduzir a reducionismos e contradições. Porém não é difícil constatar que falta, à maioria dos educadores com o perfil descrito na pesquisa da autora referida, o acesso para conhecimento e aquisição de novos/outros paradigmas de conhecimento, capazes de provocar

neles uma necessidade de aprofundamento, de análise e de descobertas das possibilidades de mudanças na própria prática.

Sem que o professor se converta a uma nova “crença” não há possibilidade de transformações significativas na sua prática pedagógica. Isso exigiria do professor um aprofundamento nas teorias do conhecimento, além de uma ampla e detalhada visão de sua disciplina. Como em um efeito cascata, outros saberes tornam-se necessários ao educador, que já não mais se contenta em permanecer estagnado, mas deseja vislumbrar outros/novos fundamentos teóricos para iluminar suas ações, cada vez que se sentir desafiado diante dos novos conflitos na sua prática de ensino e de avaliação. Esta atitude o transformará, no dizer de DEMO (1996), em um *pesquisador da sua própria prática*.

Novamente em HOFFMANN (*Op.Cit.*), há uma definição teórica em que a autora põe a avaliação sobre dois pilares básicos, a saber : (1) O primeiro pilar é a base construtivista de Educação, coerente com uma pedagogia conscientizadora das diferenças culturais e sociais, pois na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres humanos, moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos em seu contexto sócio-político. Nesta linha de análise, outros pesquisadores brasileiros também contribuíram para divulgar a necessidade de implementar uma pedagogia democrática e libertadora, em contraposição ao longo período de autoritarismo característico dos anos de regime militar pelo qual passou o nosso país, transformando as escolas em celeiros para formação de pessoas submissas e subservientes. Dentre estes, destacam-se LIBÂNEO (1984), SAVIANNI (1995), RODRIGUES (1987), PIMENTA (1991), GADOTTI (1989), CANDAU (1990); (2) O segundo pilar diz respeito à contribuição da teoria das medidas referenciadas a critério, contrapondo-se à teoria das medidas referenciadas à norma⁵, cujo caráter é decididamente classificatório e comparativo. A esse respeito, a autora que menciono (1998 : 25) recomenda que as avaliações da aprendizagem tenham como ponto de partida a definição dos padrões e critérios de desempenho desejáveis na avaliação, por acrescentar que...

5 Os testes referenciados a norma fornecem informações sobre a condição relativa aos elementos do grupo, estabelecida em função do desempenho dos demais indivíduos na mesma escala. Identifica os alunos que são mais ou menos capazes do seu grupo; seleciona os sujeitos através da coleta de informações sobre as crenças entre eles. Em geral, há predomínio de instrumentos padronizados, cuja função é a classificação. Contrapondo-se a estes, os testes referenciados a critério informam se o estudante, com os desempenhos apresentados, atingiram determinado critério pré-estabelecido. Possibilitam a identificação de erros de aprendizagem que precisam ser corrigidos; possibilitam ao professor reestruturar estratégias deficientes e prejudiciais ao êxito educacional; São adequados para a realização da avaliação ao longo do processo ensino-aprendizagem, tendo portanto um caráter formativo.

As informações obtidas a partir dessa interpretação favorecem, em primeiro lugar, o diálogo entre professor e aluno necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, dinamizam a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos.

Ainda sobre *a dicotomia ideal X real* na avaliação, prevalece uma questão instigante: por que, apesar do tanto que se falou/fala sobre avaliação, ainda prevalecem na prática efetiva de grande parte dos educadores, concepções reducionistas da avaliação?

Pode-se imputar grande parte da responsabilidade à influência do americano TYLER (1960), ainda hoje cultivado nas práticas de ensino e de avaliação, cuja teoria é conhecida como *avaliação por objetivos*. Ao ensejo, vale assinalar que, no enfoque avaliativo desse teórico, *a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo... A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos.* (TYLER, 1949:106).

Ainda segundo esta teoria, referida como de cunho behaviorista, a avaliação tem um fim em si mesma, não restando nada a fazer após os resultados publicados. Assim, ao desvincular a avaliação do processo, promovem-se rupturas em função das dicotomias entre *o ensinar e o avaliar*, entre *o processo e o produto*, entre *a aula e a "prova"*. Nesses termos, apesar do discurso progressista, muitas práticas ditas pedagógicas ainda apresentam-se sobremaneira conservadoras e improdutivas. Sendo assim, a reformulação de conceitos, conforme já referida anteriormente se faz absolutamente necessária.

Nessa mesma perspectiva, uma outra forte influência advém da teoria behaviorista propriamente dita⁶. Baseando-se nos princípios deste discurso teórico-prático, a avaliação assume a função de verificar as mudanças ocorridas nos alunos que tenham sido definidas previamente pelo professor.

6 O termo *behaviorismo* designa aqui uma "corrente de pensamento de base filosófica empirista. Defende a tese de que todo conhecimento provém da experiência do indivíduo com o meio. Busca a objetividade, aderindo aos princípios positivistas de Augusto Comte. Em educação contribuiu para a construção de uma concepção de aprendizagem cujas bases estariam ligadas às mudanças de comportamento do sujeito a partir de seu contato como objeto – (teoria do Estímulo-Resposta), acredita que há desenvolvimento quando há respostas esperadas. Baseia-se ainda numa motivação extrínseca, apoiada no reforço positivo. O erro é sempre a resposta não desejada e deve ser evitada ou punida. Cabe ao professor, nesta perspectiva, modelar, condicionar e determinar os processos de aprendizagem".(COUTINHO & MOREIRA, 1995)

Chamamos a atenção para o fato de que, embora o enfoque difundido quer por TYLER quer pelos behavioristas, já referidos, tenha recebido sérias críticas de muitos estudiosos da avaliação, em contribuições assentadas em documentos oficiais de órgãos da Educação, essas críticas não parecem ter sido suficientes para delinear, na prática, novas/outras posturas dos avaliadores que, em sua maioria, não têm consciência dessas influências teóricas aqui mencionadas.

A avaliação mediadora está relacionada a uma atitude permanente do professor em escutar, interrogar e compreender seu aluno durante o processo de transmissão-assimilação-construção do conhecimento na sala de aula (e fora dela)!

Procurando encontrar alguma saída para tantos equívocos no que diz respeito à avaliação - e contrapondo-se ao *sensu comum* entre os educadores de que avaliar é aferir resultados - HOFFMANN (*apud* MELLO, 1985 : 24) propõe uma *avaliação mediadora*, utilizando um conceito já conhecido e relacionado à concepção construtivista de aprendizagem e de *erro*, que implica a *mediação*,

definida como um movimento que faz a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro de uma realidade.

Fundamentando-se nessa concepção, a avaliação discente pode-se concluir que a ação avaliativa enquanto mediação ocorre na transição de uma etapa de construção do conhecimento do aluno para uma etapa possível de produção de um novo saber enriquecido e complementado pelo aluno. A avaliação mediadora, assim, está relacionada a uma atitude permanente do professor em escutar, interrogar e compreender seu aluno durante o processo de transmissão-assimilação-construção do conhecimento na sala de aula (e fora dela)! Em síntese, a avaliação mediadora se identifica com o ensino pautado em princípios democráticos e emancipatórios⁷, no âmbito do qual educadores e educandos são vistos como

7 O teórico Theodor Adorno (1903-1969), em sua obra "Educação e Emancipação," trata da questão da **emancipação** como contraponto à tendência massificante da "indústria cultural", erigida no bojo das sociedades capitalistas liberais. Chama a atenção para o perigo da escola, ao invés de contribuir para que haja o esclarecimento crítico do sujeito sobre os perigos dos efeitos desta ideologia, passe a reforça-la. Nesse sentido escreve que "o pior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem se dar conta da própria condição de sujeito alienado. O desenvolvimento social não conduz, necessariamente, à emancipação. Essa lógica se aplica ao campo educacional, haja visto que a Alemanha, país culto e educado, chegou à barbárie nazista. O caminho tradicional para a autonomia, para a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação. O nazismo consiste um exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado previsível da sociedade desenvolvida unicamente sobre as bases materiais". Para Adorno, essas condições colocadas pela indústria cultural e pela "semiformação" do sujeito social corresponde à continuidade histórica das condições sociais necessárias para se desemboçar em Auschwitz". ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

parceiros na elaboração e sistematização do conhecimento, não havendo espaços para *rivalidades e arbítrios*, mas para *respeito e empatia*.

No bojo desta discussão, percebe-se que as possibilidades de mudança da prática de fato desafiam a permanência dos mitos da avaliação que permeiam o cotidiano escolar.

Conclusão: a avaliação como prática dialógica e reflexiva

A função social da avaliação escolar e a sua relação com o processo de exclusão presente nas sociedades estruturadas como capitalistas merecem uma cuidadosa análise, tendo em vista o crescente índice de notícias veiculadas pela *mídia* envolvendo episódios violentos cuja origem se encontra, muitas vezes, no interior das salas de aula.. Em uma de suas discussões sobre Avaliação Escolar, VASCONCELOS (1995) utiliza algumas *manchetes* desse teor para a introdução de suas idéias, análises e proposições. Elas divulgam notícias de crimes e suicídios motivados por problemas escolares relacionados a práticas avaliativas autoritárias e ameaçadoras para os alunos. Apesar de chocantes, as manchetes dão uma idéia clara de que a avaliação escolar não se restringe apenas à sala de aula, tanto que as suas conseqüências podem ser trágicas principalmente quando a sua prática é conduzida de forma irrefletida ou irresponsável pelo professor.

No mesmo tom de denúncia, o referido autor apresenta *27 teses sobre a avaliação pervertida ou sobre a perversão da avaliação*, que ele trata em termos de uma *lógica do absurdo*. Nessas teses é expressa grande indignação diante de vários fatos que fazem parte de um cotidiano social agressivo, tendo como alvo alunos e professores das escolas brasileiras.

Alguns dos problemas de sala de aula são analisados, no contexto dessa discussão, no que se refere a finalidades e objetivos da avaliação do ensino e da aprendizagem. VASCONCELOS (*Op. Cit.*) advoga que o professor deve “superar a lógica do detetive”, ou do policial que vive procurando o culpado, o errado, o fora do padrão devendo antes explicitar para si próprio uma concepção de educação em um sentido construtivo em que o professor ensina e se esforça para que o aluno aprenda, tendo nesses termos a avaliação o papel não só de “acompanhamento do desempenho discente”, mas também de subsidiar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem nos seus vários e diversos aspectos. Estando aberto a mudanças, o professor-educador poderá refletir sobre a sua prática para transformá-la. Ao meu ver, isto inclui os problemas de ordem epistemológica e trata-os como cerne da avaliação. O autor em pauta aponta, ainda, uma outra questão de ordem política, ao ressaltar que cada professor deve estar comprometido com a aprendizagem de todos os seus alunos.

Não se pode negar que a comunidade acadêmica, de modo geral, conhece de forma intensa tais problemas, pois já se fizeram muitas críticas à avaliação nesse âmbito, principalmente para definir-se “o que não deve ser feito”. A questão muito pouco explorada e que tem, por isso, permanecido em pauta para ser devidamente tratada é relativa a “o que fazer, então” ?

Muitos autores (cf. VASCONCELOS, *Op. Cit.*) têm buscado contribuir para que professores-leitores de proposições pedagógicas encontrem as suas respostas para as questões postas, tomadas e retomadas. Algumas alternativas são invariavelmente apresentadas como contribuição para desencadear debates entre professores de qualquer nível de ensino.

Um dos textos norteadores do autor ultimamente referido (VASCONCELOS, 1995 : V.3) contém uma epígrafe intitulada *aviso aos navegantes* cujo conteúdo é um misto de provocação e ironia, se não vejamos:

... Veja bem, se você quiser, pode continuar só se lamuriando a respeito dos problemas da avaliação (e da profissão); motivo para reclamar é que não falta. Existem hoje muitas justificativas, até científicas, para a gente não fazer nada: é o sistema, a legislação, o salário, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio, a má formação, o número de alunos por sala, os pais, os alunos, os colegas, os superiores, etc., etc. Pode ficar tranqüilo. Ninguém é obrigado a sair da mediocridade. Ninguém é obrigado a tomar a iniciativa. Ninguém é obrigado a ser agente da própria história. Ninguém é obrigado a se comprometer com uma educação democrática.

Nessa perspectiva, o autor relaciona a mudança de mentalidade à mudança de práticas, assinalando que se o discurso resolvesse haveria mais problemas com a avaliação, uma vez que todo professor sabe que a avaliação é um processo contínuo que implica diagnósticos, além de os professores afirmarem “n” vezes aos alunos que o importante não é a nota mas a aprendizagem.

A conscientização/compreensão docente, contudo, emerge por um longo processo de ir-e-vir, geralmente pedagogicamente referido como um processo de ação-reflexão-ação, que não acontece de uma vez nem apenas uma vez. Por outro lado, algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola e, nesses casos, a luta é ainda mais longa e exigente. Contudo, parece claro que muitas mudanças estão certamente ao alcance do professor e da escola, como por exemplo fazer uma avaliação reflexiva, descartar as impositivas e não educativas semanas de prova etc. Tais mudanças precisam e podem ser feitas quando se quer e se vislumbra *o novo, o avanço*.

Assim, o professor que deseja superar problemas de avaliação, não conseguirá fazê-lo pedagogicamente se não a partir de uma autocrítica através da qual

assuma pessoalmente, na proposição de VASCONCELOS (1995 : 54), o seguinte: (1) *abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza;*(2) *rever a sua metodologia de trabalho em sala de aula;*(3) *redimensionar o uso da avaliação na sua prática de ensino (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo);*(4) *alterar a sua postura diante dos resultados da sua avaliação;*(5) *criar uma nova mentalidade junto aos seus alunos, aos seus colegas educadores e aos pais de seus alunos.*

Torna-se necessário que o professor abra mão do uso autoritário da avaliação, posto que, afinal, faz parte do imaginário popular a figura do professor enquanto detentor do poder de “passar de ano” ou “bombar” alunos. Superando-se este *fetice*, distribuindo-se a responsabilidade, a cada uma das partes da interação pedagógica, pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno e assumindo-se ser necessário rever as próprias práticas metodológicas e avaliativas, cada professor pode chegar a compreender que não é mais possível deixar de conceber a avaliação como reflexiva, crítica e emancipatória, buscando superar os processos de ensino passivos, repetitivos e alienantes.

Tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem não poderá ser distinto do processo de avaliação mas, ao contrário, constitui esse processo em sua dinâmica justamente de verificação e de atribuição de valor aos avanços cognitivos e ao progresso na aquisição de conhecimento no curso de sua formação, algumas posições ou posturas do professor precisam ser revistas em seu cotidiano escolar ao nível do ensino como, por exemplo, a de diminuir a *ênfase ameaçadora* da avaliação. Como parte do processo ensino-aprendizagem, não se faz necessário situá-la em dias, datas e calendários especiais. Deve-se avaliar quando se fizer necessário, para estimular ou favorecer o crescimento cognitivo do aluno, propiciando a ajuda pedagógica que se fizer necessária para que ele progrida. Não se trata de abolir a avaliação, mas tanto declará-la quanto realizá-la em termos *a favor* de um ensino significativo, contextualizado, eficaz e, portanto, compreensivo e duradouro.

A propósito, DELORS (2000) apresenta algumas contribuições que merecem destaque em relação à formação/atualização do educador para que possa redimensionar a sua ação educativa ou pedagógica ao nível escolar. Dentre essas, o autor chama a atenção para o fato de que a formação inicial do profissional da educação já não lhe basta para o resto da vida. Todo e qualquer docente precisa se atualizar, isto é, aperfeiçoar seus conhecimentos, suas habilidades e seus recursos técnicos, continuamente, ao longo de toda a sua vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. Há também uma importante referência à avaliação, quando o autor (DELORS, 2000 : 165) assevera que:

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas à educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação dos professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção escolar, a administração escolar e a avaliação de docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão.

Note-se uma especial ênfase atribuída aos aspectos sócio-políticos da avaliação no processo ensino-aprendizagem, pois a tendência é aliar as práticas educativas às práticas comprometidas com a transformação dos sujeitos educandos, não só no que diz respeito ao que se considera desejável em sala de aula, mas também e principalmente, dos atributos de *ser humano*. Princípios tais como os relativos a *dignidade, coerência, envolvimento, participação, ética e justiça* deverão permear ou permanecer subjacentes às relações pedagógicas neste novo tempo. Certamente esses princípios não são inteiramente novos, talvez tenham sido ressignificados ao longo dos últimos anos, posto que, já na década de sessenta, FREIRE (1983 : 90) nos ensinava a atentar para aspectos que por ele eram claramente expressos nos seguintes termos:

...Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

FREIRE esclarece que o termo *racionalidade*, utilizado no parágrafo acima, assume o sentido de *ter consciência das próprias limitações, de modéstia intelectual* dos que sabem quantas vezes erram e o quanto dependem dos outros até para adquirir conhecimento. ***Ter consciência crítica, ao seu ver, é ser um revolucionário!***

Então, *tornar-se revolucionário* é também um processo que envolve tomada de decisão, abrindo mão de “seguir o fluxo” das idéias predominantes ao buscar-se desbravar novos e desconhecidos caminhos. Tenho utilizado a *metáfora do caminho* por acreditar que o educador é um caminhante inveterado, às vezes solitário, às vezes acompanhado de “companheiros” ou mesmo de “cargas e encargos”, mas sempre caminhando... E quem caminha precisa definir para onde vai, *caso contrário corre o risco de chegar aonde não desejaria ir...*

Referências bibliográficas

- CANDAU, Vera (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis.RJ: Vozes:1990.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. "Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI". São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Quantitativa, avaliação qualitativa – interações e ênfases**. In: SGUISSARDI, Valdemar Org). **Avaliação universitária em questão – reformas do estado e da educação superior**. Campinas.SP: Autores Associados,1997
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.Rio de Janeiro:Paz e Terra,1993
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1998
_____. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**. São Paulo:Loyola, 1984
_____.**Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1985.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- PIMENTA. Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola – o transitório e o permanente na educação**. São Paulo:Cortez, 1987.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo : uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
_____. & GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados,1995.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.
_____. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1999.