

A importância do processo de avaliação na prática pedagógica*

Renato Melher Portásio

Especialista em Administração Escolar

Professor e Coordenador da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

e-mail: rmelher@bol.com.br

Anterita Cristina de Sousa Godoy

Doutora em Educação - UNIMEP

Coordenadora e professora do curso de Pedagogia e do curso de Especialização em

Administração Escolar do Centro Universitário Anhanguera - Unidade Pirassununga

e-mail: anterita.godoy@unianhanguera.edu.br

Resumo

A avaliação escolar tem provocado muitas reflexões na área pedagógica, tornando-se uma discussão intensa e interminável entre pedagogos e gestores educacionais, cada qual procurando enfatizar o que considera mais importante para os educandos. A situação atualmente vivida no sistema escolar, em termos de avaliação, ainda é problemática visto que educadores preparados para criticar a própria prática pedagógica. Assim, acreditamos na importância do papel dos gestores educacionais no processo de avaliação. A avaliação, como proposta emancipatória, está voltada para o futuro que pretende, a partir da crítica do auto-conhecimento, da autonomia para tomada de decisões conscientes, levar o educando a descrever sua própria caminhada e propor alternativas de ação. Nesse contexto nos propomos a investigar e refletir sobre as propostas de avaliação emancipatória no contexto da prática, compreendendo suas diferentes concepções por meio de um referencial que possibilite também a construção de um novo olhar para os modos de avaliar.

Palavras-chave: Avaliação, Prática Pedagógica, Gestor Educacional.

Introdução

A questão da avaliação é muito delicada e traz em si “pré-conceitos” que assombram alunos e professores. É imprescindível, por isso, encará-la a partir dos contextos escolar e social, já que faz parte de “um sistema social educacional, inserido num sistema social determinado que impõe certos valores desumanos (...) que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula”

Abstract

The school evaluation has been provoking a lot of reflections in the pedagogic area, becoming an intense and endless discussion among educators, managers, each one trying to emphasize what considers more important for the students. The situation now lived in the school system, in evaluation terms, it is still problematic seen that prepared educators to criticize the own pedagogic practice. Like this, we believed in the importance of the education manager's paper in the evaluation process. The evaluation it is gone back to the future that it intends, starting from the critic of the solemnity-knowledge, of the autonomy for socket of conscious decisions, to take the student to describe his own walk and to propose action alternatives. In that context we intend to investigate and to contemplate on the proposals of evaluation in the context of the practice, understanding their different conceptions through a referential that also makes possible the construction of a new one to look for the manners of evaluating.

Key-words: Evaluation, Pedagogic Practice, Education Manager.

(VASCONCELOS, 1994, p. 15). Se considerarmos, entretanto, o avanço técnico e científico associados às cobranças da globalização, pode-se perceber o quanto as preocupações acerca da qualidade do ensino e do processo de avaliação vão tornando-se cada vez mais importantes e ocupando lugar de destaque neste século XXI.

Olhando para o nosso contexto notamos, ainda, uma sociedade excludente, com poucos compromissos éticos, na qual o homem preocupa-se somente com o

que é de seu interesse, deixando de lado tudo o que tem importância para o coletivo. A predominância desse modelo social torna a avaliação um veredicto final à sentença de excluir: na escola um registro marca o aluno por toda sua vida.

Embora discursos em defesa de uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação esteja presente na política educacional, prevalece ainda, na prática escolar, uma didática essencialmente instrumental e ações pedagógicas sustentadas por uma racionalidade técnica, que vê o professor um depositário e cobrador de conteúdos por meio de verificações que exigem dos alunos “decorebas” isentas de compreensão (FREIRE, 1998). Esteban (2002) destaca que nesses casos “o exame funciona como um procedimento que circunscreve o sujeito nos marcos do poder e do saber pela possibilidade de avaliação que carrega” e, apoiando-se em Foucault, ressalta que “o exame combina com as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza (...) permitindo qualificar, classificar e castigar” (p. 107).

A discussão acerca da avaliação escolar está direta e intimamente ligada ao processo de ensinar e aprender, ou seja, à prática pedagógica docente, portanto, podemos tranquilamente afirmar que trata-se de uma ação humana e como tantas outras é acompanhada de dúvidas, angústias, incertezas e incoerências. Por assim ser, podemos dizer que o processo de avaliação constitui-se em um marco crucial, de tomada de decisão, tanto para quem avalia quanto para quem está sendo avaliado.

Olhando com certa distância para o desencadeamento desse processo, podemos visualizar que os sistemas de ensino delegam às instituições escolares a competência de conferir notas e certificados que atestem o conhecimento do aluno. No cotidiano escolar essa é uma das tarefas que está sob a responsabilidade do professor que, para desenvolver um processo de avaliação condizente com a proposta político-pedagógica assumida pela escola, precisa estar comprometido com o seu papel social.

Em outro viés, também o professor é continuamente avaliado por seus superiores - coordenadores e diretores - e por si mesmo, em vista da melhoria aprendizagem de seus alunos, pois, considera-se que a avaliação busca a qualidade da docência, na tentativa de inovar a prática educativa, isso significa que não se avalia para classificar, distinguir ou discriminar.

A partir desses pressupostos, neste trabalho, objetiva-se refletir sobre propostas de avaliação emancipatória, no contexto de sua prática, e compreender suas diferentes concepções por meio de

um referencial que possibilite a construção de um novo olhar para os modos de avaliar.

O conceito de Avaliação

É interessante perceber a correlação existente, no senso comum, entre o conceito de avaliação e a atribuição de notas. Parece até redundante afirmar que a avaliação vai além da ação de atribuir notas e que conceituá-la, ou discutir sobre ela, é fazer uma abordagem da prática educacional frente às modificações sociais e a realidade da educação brasileira. Esteban (2001) destaca que “refletir sobre avaliação tem nos levado constantemente a abrir novas portas” (p. 169), são por elas que decidimos adentrar ao nos propor a tarefa de construir um novo olhar sobre esse processo.

Segundo Ferreira (1990), a avaliação consiste no “ato ou efeito de avaliar, apreciação, análise; valor determinado pelos avaliadores” (p. 164). Sua raiz etimológica está no verbo latino **valere**, que significa “ter valor”, portanto, a avaliação traz em si a prestação de um juízo de valor ou o julgamento da atividade do outro. A capacidade de alterar as práticas já solidificadas dos procedimentos de avaliação no âmbito educacional, portanto, é algo é complicado e complexo, porque envolve a faculdade de julgar de cada pessoa: para uns é como um problema, para outros um desafio ou mesmo uma desmotivação. Podemos entender que é o modo de encarar a avaliação que determina a sua importância e, ainda, que esse modo de se relacionar com o processo avaliativo tem muito a ver com as diferentes experiências avaliativas vividas pelos sujeitos. Olhar por esse prisma nos instiga à reflexão, desafiando-nos, como gestores escolares (professores, coordenadores e diretores) na construção de um modo de proceder e desenvolver o processo de avaliação que seja capaz de “interessar-se em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado” (LUCKESI, 1990, p. 80).

Um dos principais desafios educacionais e sociais é esclarecer às pessoas que são avaliadas que elas não estão passando por um processo de punição, mas de “[re]direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento” (LUCKESI, 1999, p. 77). Desmistificar esse conceito talvez se constitua no maior desafio encontrado, pois o “processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares” (MEC/PCN, 1999, p. 57).

Ainda hoje a avaliação é usada como uma forma de amedrontar ou punir em qualquer setor da sociedade,

mas, é importante destacar que foi durante os séculos XVI e XVII que surgiu, na escola moderna, o termo avaliação. Todas as expressões e experiências pedagógicas desse período vêm das práticas da pedagogia jesuíta. A sociedade burguesa daquela época era marcada pela exclusão e marginalização. Na escola, isso era expresso nos exames e provas que excluía parte significativa dos alunos pela reprovação. As ações avaliativas eram feitas através de julgamentos, delimitando não apenas o acesso, mas, a permanência do aluno na escola.

as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa da avaliação as questionam e que exatamente por essa herança cultural que hoje torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais (LUCKESI, 1998, p. 171).

Podemos afirmar, então, que a prática avaliativa de hoje é uma herança desse período, que restringia a avaliação às provas e exames e, visando a classificação e a seleção, a avaliação provoca um distanciamento entre alunos e professores, impedindo o desenvolvimento de um relacionamento que favoreça o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, quando deveria

auxilia[r] no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais na medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada, sendo também um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a cada passo do processo de ensino-aprendizagem, se este está ou não sendo eficaz, indicando mudanças a serem feitas para assegurar sua eficácia. (VASCONCELOS, 1998, p. 35)

Na verdade, a avaliação representa um processo contínuo e sistemático dentro do processo de ensino e aprendizagem, visando o processo de construção do conhecimento.

A avaliação como prática de investigação não se limita à distinção entre saber e não saber, que reduz a dimensão processual da construção de conhecimentos, investe na busca do ainda não saber, que trabalha com a ampliação do conhecimento e desconhecimentos. O ainda não saber abre espaço para a multiplicidade sem colocar e estimular a reflexão sobre os diversos percursos possíveis, valorizando a heterogeneidade e a produção do novo (ESTEBAN, 2001, p. 166).

A proposta, de olhar para o saber e o não-saber do aluno ajuda o professor a repensar na sua posição, na sua função social dentro da instituição escolar, na

função da escola diante da sociedade e no redirecionamento dos objetivos e metas propostas, a fim de que a avaliação seja vista como um instrumento de verificação das dificuldades em favor da aprendizagem.

Nas escolas é importante desencadear ações que visem a reconstrução do significado do ato de avaliar, numa ação conjunta e contínua. Hoffmann (1991), destaca que “a construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social” (p. 112), e Luckesi (1998), que “a avaliação da aprendizagem [deva ser] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo” (p.33).

Buscar os significados que atribuídos a esse processo nos permite contribuir para que a avaliação gere possibilidades de aprendizagem, pois, não é punindo o alunos que a avaliação cumprirá sua função na educação, afinal seu papel é voltar-se para a melhoria da qualidade do ensino e da prática escolar, pois a

Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas seguinte. De acordo com ele, a avaliação deveria acontecer acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento e ser encarada com um instrumento facilitador de tal processo, e não como inibidor do mesmo, marcando as pessoas de forma negativa pelo resto de suas vidas. Ela deveria possibilitar nosso crescimento, porque aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos. (VASCONCELOS, 1998, p.44)

Por que avaliamos? Por que temos que ser avaliados?

Primeiramente, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, prevê esse processo tornando-o obrigatório. Nela, a avaliação é vista de forma contínua, que prioriza a qualidade do ensino e a aprendizagem, já que reza que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Infelizmente, os fatores que levam à avaliação, entretanto, foram historicamente e culturalmente assimilados como punição em relação a um ato considerado errado. Por muito tempo, e ainda hoje, escutamos, principalmente em momentos de indisciplina na sala de aula, que no dia da avaliação hão de receber o “troco”. Apesar do discurso emancipatório, acabamos nos esquecendo que “para avaliar é preciso ir além da

medida, recorrendo a indicadores mais complexos e a indícios de competência, tendo em vista que não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão” (MACHADO, 2000, p.23). Encarar a avaliação como uma atividade de controle, marcada pelo momento da entrega de notas e provas está tão enraizada em nós que apenas discursamos que o ato de avaliar vai além desses momentos e que é preciso acompanhar o processo de desenvolvimento do educando, mas não agimos assim. Esquecemos, pois que o “sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoas” (MACHADO, 2000, p. 110).

Esse poderia ser o segundo motivo pelo qual avaliamos, ou seja, para se ter um instrumento que possibilite apreender indícios do processo de elaboração do conhecimento, a fim de que seja possível potencializar os avanços e as necessidades que devem ser superadas junto ao aluno. “A avaliação propicia a mudança, o progresso e a aprendizagem. Por isso, é considerada, processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa” (HOFFMANN, 2001, p. 78).

Perrenoud (1999) lembra que “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (p. 18) e destaca que a avaliação não é um fim em si, mas um processo didático em funcionamento.

Embora o conceito de mediação seja utilizado atualmente para designar as atividades do professor, infelizmente ele é erroneamente compreendido. Enuncia-se que mediar consiste no ensinamento, no qual o aluno busca solucionar os problemas auxiliados por seu professor, que por sua vez, deve estimular seus alunos a buscar o conhecimento, não por imposição, mas por necessidade de dominar o saber do contexto educacional. Mas, o conceito de mediar, segundo FONTANA (2000) sustenta-se em Vygotsky e Bakhtin, para quem “a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva” (p.11). Ou seja, é no curso das relações sociais que os indivíduos vão se apropriando, produzindo e transformando as mais diferentes práticas simbólicas em circulação na sociedade de inserção, é dessa forma que vão se constituindo como sujeitos, ao internalizar esses modos de ação e elaboração próprios. A comunicação entre adultos e crianças difere em sua elaboração mental, mas ela possibilita, na criança, o desenvolvimento de conceitos, assim, “a mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de

compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidade que ela já domina” (p. 19).

Na escola, as interações são deliberadas e explícitas, ou seja, vai-se à escola para a aquisição de conhecimentos e é nesse processo, de ensinar e aprender, que o professor assume um papel fundamental e uma mediação deliberada de induzir a criança a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades e dos modos de dizer. E, nesse processo, a avaliação precisa ser necessariamente contínua.

Modificar um conceito perpetuado durante gerações é um desafio a ser superado. Preocupado com essa situação, o MEC, em conjunto com diversas entidades públicas e privadas, buscou tentativas de solucionar o pesadelo dos altos índices de reprovações e, conseqüentemente, da exclusão escolar, definindo que a avaliação, a princípio, deveria perder seu conceito de quantificar o conhecimento das pessoas, para tentar perceber o desenvolvimento qualitativo do processo via, por exemplo, habilidades a serem alcançadas pelo educando.

Uma das estratégias é a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é sustentado pelo princípio da interdisciplinaridade, portanto, prevendo um ensino trabalhado de forma integral e não isolado ou compartimentalizado. Embora a interdisciplinaridade tenha uma dispersão de significados que vai desde seu entendimento como “integração de disciplinas”, concretizado “em trabalhos práticos a partir da justaposição de conteúdos/disciplinas, do uso de métodos/técnicas comuns e/ou da assunção de uma atitude interdisciplinar” (GODOY, 1999, p. 33), até sua compreensão como “mediadora da comunicação entre diferentes disciplinas”, pela qual entende-se “que as várias ciências devem contribuir para o estudo de variados temas que orientam o trabalho escolar, respeitando a especificidade de cada área e empreendendo-se em uma construção de saberes continuamente perseguida e ampliada na busca de novas partes e novas relações” (Idem, Ibid.), ela provoca mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

As provas do ENEM buscam confrontar diversas habilidades, independente da matéria, o que não apenas possibilita ao professor o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, como, de certa forma, cobra-lhe essa prática pedagógica.

Essa proposta de mudança não atinge somente as escolas da rede pública de ensino, ela se estende, também, às instituições particulares. É interessante destacar que já existem escolas utilizando o sistema de avaliação por habilidades e competências. Entretanto, é

preciso cuidado na compreensão dessa nova proposta porque ela não envolve apenas mudanças nos instrumentos a serem utilizados nesse processo. É preciso, para uma efetiva mudança nos princípios teóricos e metodológicos que sustentam a prática docente para que, por exemplo, não se transforme em uma prática neo-tecnicista, ou seja, numa ação de valorar mais a aquisição (ou não) das competências postas do que o processo de aquisição de conhecimentos ou os processos educativos escolares que “se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaço de apreensão das categorias de produção desse conhecimento, enquanto processos metodológicos” (KUENZER, 2002, p. 15).

A prática pedagógica e a Avaliação

Como já dissemos, a avaliação é uma das etapas da atividade escolar, mas associado a esse processo estão fatores que apontam para o fracasso escolar, pois os critérios e procedimentos de avaliação, muitas vezes, não condizem com a realidade vivida pelo aluno no processo de construção dos conhecimentos.

Pode-se entender que, embora não deliberadamente, o próprio professor torna-se o responsável pela exclusão e inclusão do aluno na escola. Normalmente, a culpa pelo fracasso escolar é atribuída às políticas públicas, ao sistema ou aos próprios alunos, mas, dificilmente, o educador repensa sua prática educacional, nem mesmo nos momentos em que tem em suas mãos a avaliação de seus alunos. Repensar o próprio fazer não é uma prática comum entre os professores e, até mesmo, entre os formadores de professores, visto que os cursos de formação não ensinam o futuro professor a pensar ou a questionar a sua própria prática. Envoltos em um processo no qual a prática pedagógica é muito mais reproduzida, o fracasso escolar é tido como normal, embora se levante as bandeiras da aceleração, da inclusão, do acesso à escola, da democratização do ensino. O que não se coloca em pauta é a permanência do aluno na escola, para isso é preciso olhar para o que cada aluno já sabe e para as suas reais necessidades e, isso significa olhar para a prática e para a teoria que sustenta essa prática.

Apesar de toda produção científica em torno do processo de aquisição do conhecimento e da busca por um processo avaliativo mais condizente com as idéias prevaletentes sobre o ensinar e o aprender, alguns educadores ainda acreditam que as mudanças comportamentais dos alunos devam ser observadas e

se possível quantificadas. Isto explica a valorização dos testes e provas aplicadas para avaliar (quantificando) o aluno e o uso de critérios formalistas para definição e seleção de um bom educador. O critério de competência do educador deixou de ser “sobre fazer” para “saber planejar o que fazer” no papel. É por isso que devemos estar alerta quanto ao uso de habilidades e competências no processo avaliativo. Se não se muda os pressupostos epistemológicos e metodológicos da prática docente, o que é um processo extremamente complicado e difícil, visto que mexe diretamente nas concepções e crenças docentes, não se altera os modos de avaliar, embora ele possa ser “maquiado”. Assim, o que se vê nas escolas é um discurso bastante inovador, no qual o educador se mostra motivado para mudar seu modo de agir e de avaliar, e uma prática oposta, ou seja, conservadora.

Hoffmann (1991) acredita que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história como aluno e professor. Existe a vontade de fazer diferente, porém não se sabe como fazer. Assim, o primeiro passo seria tomar consciência destas influências para que não se venha a reproduzir o que se contesta no discurso: o autoritarismo e a arbitrariedade.

A partir dessa nova abordagem tanto o objeto do conhecimento quanto os sujeitos - professor e aluno - passam a ser valorizados a partir de suas experiências, valores e condições sociais de produção, como sujeitos capazes de construir sua própria resposta, ao invés de submeter-se a uma resposta já fabricada. Ou seja, a avaliação deve favorecer o desenvolvimento individual, isso significa, considerar todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, os registros das observações e das discussões com alunos, os comentários sobre fatos considerados relevantes, entre outros, de forma que também a família possa acompanhar o processo.

Nessa perspectiva, o educador é o representante dos valores universais, e por isso, tem como obrigação garantir a todos os alunos uma igualdade de oportunidades para que estes revelem as suas capacidades, recompensando o êxito de qualquer um que se mostre capaz.

Já a escola é uma agência de socialização, onde se experimenta o sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o que cobra da criança a aceitação das regras próprias da estrutura. Na busca da socialização, através do desenvolvimento dos trabalhos, a escola deve buscar valorizar a independência e o individualismo, já que os diferentes segmentos sociais estão sempre em busca de

peças capazes de realizar tarefas por si só. Assim, as atividades coletivas requerem o cuidado e a atenção para que sejam desenvolvidas pelo grupo e não por um único componente. Isso significa que é preciso ensinar aos alunos trabalhar sozinhos e em grupos, e também assumir seu trabalho com responsabilidade, o que faz com que eles comecem a sentir-se como partes integrantes de um grupo e de um contexto social.

No que diz respeito à avaliação, é possível entender que ao assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado e pelo seu desempenho o aluno vai construindo sua independência e sua autonomia, fatores que contribuem para que o processo avaliativo seja mais tranquilo e, mais eficiente. No entanto,

a prática escolar é orientada, organizada e dirigida por finalidades e objetivos e sendo assim, o ato de ensinar está mergulhado em explícitas (ou implícitas) opções políticas, opções teórico-metodológicas que fazem da escola um local de confronto entre as classes privilegiadas e desprivilegiadas economicamente (NUNES, 2000, p.17).

O ato de avaliar envolve muito a responsabilidade pelo seu avaliador, uma vez que o que está sendo avaliado é o resultado de um trabalho individual ou de um trabalho coletivo, por ele proposto. Diante disso, todo cuidado é pouco, principalmente, por que a função seletiva da escola “também pode ser explicada pela forma como os conteúdos e metodologias de ensino são trabalhadas no interior da sala de aula (NUNES, 2000, p.17). Realmente, o processo avaliativo é muito mais complexo do que parece, pois

A falta de conhecimento mais amplo em relação ao aluno, as dificuldades de transformar os elementos qualitativos em número, a ausência de espaços para reflexão sobre o assunto, a frágil fundamentação teórica que subsidia a prática da avaliação, a visão do erro como fracasso e não como algo que faz parte de uma construção. São elementos apontados como empecilho para que o professor tenha mais clareza, uma prática mais avançada e possa praticar uma avaliação mais justa e coerente com o que o aluno é e representa (NOGARO, 2002, p. 353/354).

Avaliação da aprendizagem e/ou do rendimento escolar

O termo avaliar está diretamente associado às expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Esta associação é resultante de uma concepção pedagógica tradicional. Nela a educação é concebida como mera transmissão e

memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo.

Dentro das pedagogias contemporâneas, a avaliação é concebida como experiência de vivência multiplicada e variada, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, objetivo do aluno. Nessa abordagem, o aluno é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Nessa visão, a avaliação contempla outras dimensões não se reduzindo a apenas atribuir notas.

A avaliação assume, por exemplo, uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do conhecimento. Outra dimensão pode ser chamada de investigativa, pois a avaliação passa a constituir-se em um processo de coleta e análise de dados, acompanhar o desenvolvimento do aluno, respeitando suas características individuais e o ambiente em que ele vive. É por conta disso que torna-se importante levantar o conhecimento prévio dos alunos, no momento do planejamento, não apenas para verificar o que já foi aprendido, mas também para identificar as dificuldades, fazer diagnósticos das possíveis causas da não aprendizagem.

No início do ano letivo, o educador deve estabelecer com seus alunos o conteúdo a ser desenvolvido, bem como as habilidades que devem ser alcançadas. O conhecimento das habilidades, por parte dos alunos, já consiste em uma preparação para as avaliações que aconteceram no decorrer do ano letivo, assim, o ato de avaliar fornece dado que permite também apreciar a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido a avaliação tem uma função de feedback, porque fornece dados para que se possa repensar e replanear a atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que os alunos obtenham êxito durante a aprendizagem.

É possível perceber que o aluno sente-se mais estimulado a trabalhar quando percebe que há uma finalidade na proposta do educador, e que seus resultados são valorizados, que seu desempenho é comparado com ele próprio e, ainda, que seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desempenho, necessidades e possibilidades.

O educador é o principal agente educativo e, sendo assim, a instituição educacional deve capacitá-los, para que ele possa desenvolver de modo mais eficiente e possível às atividades didático-pedagógicas. Deve também incentivar o desenvolvimento de seu espírito crítico, para que ele possa formar o aluno para esse fim; fornecer condições de trabalho digno, tais como salário, plano de carreira etc, e, jamais esquecer de

chamá-lo a participar ativamente nas decisões desse processo.

Avaliar sob a perspectiva de emancipar

A avaliação como parte do ato educativo e do processo de aprendizagem serve para diagnosticar avanços e entraves, para agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos. Percebe-se também a contradição entre a teoria e a prática de alguns educadores que, por um ou outro motivo precisam entender que a avaliação é um meio, ou recurso que o educador dispõe para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não.

A avaliação escolar está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as raízes existentes na sala de aula, tentando dar autonomia ao educando.

Hoffmann (1991, p 114) diz que “a reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições”. Esse é sem dúvida o maior desafio da educação, buscar meios para se efetivar na prática uma avaliação sob a perspectiva emancipatória.

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhes princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas na educação (HOFFMANN, 1991, p. 81).

A redefinição da prática avaliativa só é possível mediante um compromisso com a democratização do ato pedagógico, participativo, assinalando estratégias que ajudam tanto educandos quanto educadores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos.

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais (ESTEBAN, 2001, p. 185).

É necessário compreender e realizar uma avaliação comprometida com o ato pedagógico, como um instrumento de compreensão, diagnosticando sua situação e redefinindo estratégias para sua aprendizagem. De acordo com Luckesi (1998), considera-se que a avaliação esteja comprometida com uma proposta pedagógica histórica-crítica.

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva” –, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção de resultados esperados (LUCKESI, 1998, p. 32).

Esta mudança na prática avaliativa implica uma mudança de paradigmas e, no que se refere ao aprendizado e ao ensino, há, por conta disso, a necessidade de harmonizar as expectativas da avaliação entre família e escola e entre os diferentes níveis de ensino, bem como sobre a questão do tempo e dos recursos que ajudam ou impedem a implementação de novas práticas de avaliação nas rotinas das escolas.

Avaliar sob a perspectiva de emancipar implica uma avaliação autêntica, direta e profunda, pois em um processo de educação transformador é necessário que o educando e educador participem de todas as fases desse processo educativo, inclusive da avaliação e da determinação do valor representativo que o sistema escolar impõe.

Essa abordagem envolve o diálogo com e entre os estudantes, incluindo uma reavaliação constante, uma auto-avaliação contínua e uma avaliação mútua entre os colegas. Os estudantes contribuem de maneira ativa, engajada e desafiadora para o seu próprio aprendizado (HARGREAVES, 2002, p.59).

A avaliação, portanto, encontra seu sentido no processo de interação constituindo-se processo de conquista do conhecimento de forma dialógica.

Nesse tipo de abordagem, é importante que os critérios de avaliação sejam transparentes, igualmente disponíveis para todos e publicamente contestáveis em sua aplicação; que os critérios de avaliação sejam conhecidos pelos estudantes e, em geral, desenvolvidos com eles de maneira colaborativa, para que um melhor entendimento possa ser desenvolvido e o poder na sala de aula possa ser redistribuído; que os julgamentos de avaliação sejam atos de negociação explícita entre todos os envolvidos; que os processos de avaliação movam-se em muitas direções, de estudante para estudante e de estudante para professor, e entre pais e professores, por exemplo, assim como de professor para o aluno (HARGREAVES, 2002, p.59 - 60).

É por isso que a avaliação emancipatória se apóia na colaboração e no comprometimento, ou seja, em um trabalho planejado e executado com a participação de

todos em vista obtenção de resultados concretos.

Nesse sentido, o educador pode valer-se de diferentes instrumentos avaliativos, desde que sob a perspectiva de discutir com os alunos os resultados obtidos. A avaliação sob a perspectiva de emancipação utiliza-se de abordagem qualitativa, que se caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes. Assim, é fundamental que se “reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 2001, p. 68)

Isso significa que na educação é preciso atitudes que transforme a sociedade, a política, portanto, buscar a crítica educativa é propor não somente processos, mas resultados que impliquem em mudanças. Sendo assim, “mudar a avaliação é mudar a sociedade” (VASCONCELOS, 1998, p. 35).

O gestor no processo de avaliação

O gestor dentro do processo educativo tem por função mediar as relações entre educadores e educandos, ajudando os professores a pensar tanto sobre seus processos de avaliação quanto o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Então, ele deve ficar muito atento às mudanças educacionais, uma vez que as mesmas não acontecem de um dia para o outro, mas gradativamente, o que de certa forma possibilita uma preparação (ou um planejamento) por parte da direção escolar e do educador.

Sendo as transformações educacionais fatos inevitáveis, não se justifica dizer que educador e gestor não estão diretamente envolvidos e, como a avaliação é uma consequência dessas transformações, ela deve ser vista como um instrumento de avanço, de busca por rumos alternativos.

Uma das tarefas mais árduas de um gestor que se preocupa com o trabalho do professor, e com o processo de desenvolvimento de seus alunos, é tornar o professor comprometido com sua prática pedagógica, com a aprendizagem do aluno e com o repensar sobre sua função social dentro do ambiente escolar. Pois, um educador necessita estar disposto a caminhar em sua prática pedagógica principalmente, no realinhamento da avaliação escolar, buscando com isso, novos rumos às práticas antigas, e ao mesmo tempo buscando soluções aos problemas que lhe surgem. Luckesi (1998) destaca que “para esta mudança acontecer é preciso que o educador assuma um posicionamento pedagógico claro e explícito, tendo em vista que enquanto avalia exerce um ato político, mesmo quando não pretende”(p.74).

Reconstruir a cultura escolar é reverter o processo que incide sobre a avaliação tornando o que era fracasso em sucesso. Esse, talvez seja o segundo maior desafio dos gestores e dos educadores: romper com a visão distorcida que prevalece sobre a avaliação. Assim como o gestor,

o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos (HOFFMANN, 1991, p. 75).

É importante que gestores e educadores estejam cientes de que a identificação das dificuldades de aprendizagem serve para reorientar os estudos e os rumos tomados pela escolar. Por isso, usar de debates, trabalhos em equipe, diálogos, são recursos disponíveis para o conhecimento da prática pedagógica vigente, na intenção de assumir a avaliação como instrumento para acompanhamento da aprendizagem dos alunos e para a reorientação e reorganização do planejamento escolar e de ensino.

Diante desse posicionamento, avaliar não implica reprovar, aprovar, punir, ao contrário, é apenas a forma de acompanhar o percurso da própria escolar diante de suas metas, pois o gestor como *líder de um grupo de trabalho, tem responsabilidade de, sadiamente, coordenar essa construção do projeto escolar* (LUCKESI, 1992, p. 125), que trabalhe a avaliação dentro dos fins para o qual se proporciona.

A avaliação, como crítica de um percurso de ação, será então um ato amoroso, um ato de cuidado, pelo qual todos verificam como estão criando o seu “bebê” e como podem trabalhar para que ele cresça... Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. (LUCKESI, p.125, 1992).

Assim, faz-se necessário que cada qual – professores e gestores – assuma um posicionamento pedagógico claro na construção de um elo entre a teoria e a prática que forma a unidade na ação para a transformação, assumindo a avaliação como um instrumento dialético de avanço que identifica os rumos da prática educativa.

Considerações finais

Rever a concepção de avaliação implica retomar, sobretudo, as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola que cada educador traz consigo. Exige pensar um novo projeto político-pedagógico

apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão crítico, pensante, emancipado e, principalmente, ansioso por mudanças.

Já passa da hora de substituímos a pedagogia do fracasso e da repetência pela pedagogia da permanência, do sucesso e da promoção de oportunidades escolares para todos. A avaliação, nessa perspectiva, assume um papel importante pois a “educação que deseja a emancipação política e social do homem objetivará a competência do educando naquilo que o torna cidadão digno e emancipado” (CAMARGO, 1999, p.170). Para tanto, a escola precisa constituir-se em um ambiente estimulador, onde os alunos possam construir sua aprendizagem aprendendo, pesquisando e reconstruindo e, principalmente, aceitando a avaliação como sendo um processo natural e fundamental.

Os educadores precisam reconhecer a importância do erro, assim como do refazer e do reconstruir e descobrir que refletir, além de primordial é inerente ao seu trabalho.

Podemos questionar: é possível este redimensionamento da prática avaliativa com vistas à emancipação? Acreditamos que sim, porém, primeiramente é preciso que os educadores estejam dispostos a (re)pensar suas práticas cristalizadas e aos poucos livrar-se dos velhos ranços pedagógicos para poder avançar. Nesta perspectiva, o educador passa a ser assumir como problematizador e mediador, desafiando os alunos por meio de diálogos significativos. Uma educação como prática de liberdade deve negar o conceito de isolamento e abstração do ser humano e tornar o mundo uma presença constante em seu diálogo.

Segundo Freire (1998), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, ou seja, a educação problematizadora e como prática da liberdade exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo.

Concluindo, lembremos que a avaliação emancipatória é um ato político-pedagógico que proporciona a mudança, o avanço, a transformação, a aprendizagem, a autonomia e a iniciativa, não apenas a atribuição de notas ou conceitos para reprovar ou aprovar o educando, sem possibilidades de crescimento.

Referências Bibliográficas

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. “Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva

da progressão continuada: questões teóricas-práticas”. In : *Formação do educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Unesp, 1999

ESTEBAN, Maria Teresa, *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, DP&A Editora, 3ª edição, 2002.

FERREIRA, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990

FONTANA, Roseli A.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GODOY, Anterita C. Sousa. *(Des)Caminhos da interdisciplinaridade na formação do(a) professor(a) polivalente*. Piracicaba: UNIMEP, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as retas do caminho*. Porto Alegre: Mediação: 2001.

KUENZER, Acácia Z. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Sessão especial da 25ª ANPED, 2002. Texto obtido em 02/mar/ 2006, no site www.anped.org.br/25/sessoes/especiais

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

_____. “Verificação ou avaliação: o que se pratica na escola?”. In: CONHOLATO, Maria Conceição (coord.) *A construção do projeto de ensino e a avaliação - Caderno Idéias nº 8*. São Paulo: FDE, 1990.

MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

NOGARO, Arnaldo. *Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia*. Erechim: EdIFAPES, 2002.

NUNES, Cely do Socorro C. “A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos do ensino”. In: Trilhas, Belém, v. 1, n. 2, nov/2000.

MEC/PCN. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS; *Introdução*, Secretária de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica.” In: ESTRELA, Albano; NOVOA, Antonio. *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa, 1992.

_____. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Superação da lógica Classificatória e excludente da avaliação. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo. Libertad:1998.

Notas

Artigo resultante da Monografia de Especialização em Administração Escolar - Habilitação: Diretor de Escolar - Centro Universitário Anhanguera – “A Prática Pedagógica e a sua importância no processo de Avaliação Escolar”.

Recebido em 30 de junho de 2007 e aprovado em 12 de setembro de 2007.