

Roberto Cezar Datrino

Faculdade Anhanguera de Osasco

robertodatrino@gmail.com

Iraci Ferro Datrino

Governo do Estado de São Paulo

iraciferrodatrino@gmail.com

Pedro Henrique Meireles

Faculdade Anhanguera de Osasco

psilva@columbia.com.br

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RESUMO

Este artigo apresenta algumas considerações acerca do entendimento sobre o papel do educador diante dos educandos, em relação à avaliação como um processo de ensino-aprendizagem. Para tal, apresentamos uma reflexão, partindo de um breve histórico no Brasil, sobre a avaliação aplicada como um exame classificatório com o propósito de testar e medir e, por consequência, incluir ou excluir e a avaliação como construção do conhecimento com o propósito de atingir as habilidades e competências necessárias. Como a justificativa do estudo se deu pela necessidade de melhorar o entendimento e a prática do processo de avaliação como um todo, discutimos como a avaliação pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: avaliação; ensino-aprendizagem; habilidades; competências.

ABSTRACT

This article presents some considerations for a better understanding about the responsibility of educator regarding to students, in relation to the assessment as a process of teaching and learning. Therefore, we present a study, starting with a brief historic of Brazilian applicative evaluation as method of classification with purpose of checking and measuring a construction of knowledge and so including or excluding the test as a way of acquiring any skills and expertise needed. As the Study intends to achieve the understanding and practice of the evaluation whole work process we discuss here how the evaluation process could contribute to the improvement of the teaching-learning process.

Keywords: assessment; teaching-learning; skills; expertise.

Anhanguera Educacional Ltda.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP 13.278-181
rc.ipade@aesapar.com

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original
Recebido em: 30/6/2010
Avaliado em: 15/7/2010

Publicação: 15 de outubro de 2011

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de avaliação utilizado nas escolas, com o propósito de verificar sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo é realizar uma revisão da literatura, que trata do histórico da avaliação no Brasil; o segundo, fazer uma reflexão sobre o dilema da avaliação, aplicada como um exame classificatório com o propósito de testar e medir; e o terceiro, estudar a avaliação como um instrumento de construção do conhecimento na relação ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar a importância dos resultados nas avaliações, pois não há patamar comum de conhecimento se não houver a avaliação dos resultados em cada disciplina. Uma disciplina centrada na aprendizagem é aquela em que o professor dá a melhor atenção aos resultados das avaliações dos alunos.

Atualmente, discute-se muito sobre a função do educador perante os educandos, no sentido de ser uma pessoa mais solidária. Na prática, percebe-se que vários professores já caminham para esse propósito, uma vez que na avaliação, o educador precisa ser solidário com os educandos no seu processo de desenvolvimento, dando-lhes suporte para que prossigam em sua busca por crescimento, na direção da autonomia, da independência e da vida profissional.

Avaliar é olhar cada um dos alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, sempre com o cuidado de proporcionar ao aluno uma assimilação melhor e diária como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação poderá ser utilizada para diagnosticar as carências e erros dos alunos, a fim de que o avaliador tome uma decisão e possa ajudá-los a superar suas dificuldades, sempre no sentido de promover sua aprendizagem, e não utilizar a avaliação somente para classificar, excluir ou incluir.

A justificativa do estudo sobre avaliação se dá pela necessidade de se melhorar o entendimento e a prática do processo como um todo, pois ela e o professor devem ser mediadores, de maneira que ele organize pelo menos uma aula para orientação de todo o assunto a ser cobrado, facilitando os estudos e os conceitos trabalhados até o momento.

Após a avaliação do processo, o professor deverá retomar o assunto para uma revisão, fixando os conteúdos estudados, sanando as dificuldades e servindo também como diagnóstico ou sugestão de melhoria para o educador, como um meio de avançar no

desenvolvimento da ação, do crescimento e da competência dos alunos, diante das exigências do mercado de trabalho.

Este estudo também poderá contribuir para o avanço da avaliação acadêmica, tendo em vista o processo da aprendizagem do aluno e a demanda do mercado de trabalho, portanto um assunto atual e bastante controverso entre os educadores.

O objetivo do estudo sobre avaliação é: a) permitir um melhor entendimento sobre o papel do educador diante dos educandos e, por consequência, permitir que essa avaliação seja utilizada como uma prática da construção do conhecimento, melhorando o ensino e a aprendizagem, para atingir as habilidades e competências necessárias; b) contribuir no esclarecimento de assuntos relativos à avaliação, tornando-a integrada no processo de ensino-aprendizagem, de forma a desvinculá-la dos processos classificatórios, apenas com objetivos de aprovação e reprovação, corroborando assim para uma avaliação formativa que se preocupa em ajudar o aluno a aprender, o professor a ensinar e formar um aluno crítico e por consequência, posteriormente, um profissional inserido no mercado de trabalho e que atenda às expectativas e necessidades das empresas nessas áreas.

2. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Pretendemos fazer uma reflexão sobre o papel da avaliação na formação do aluno, a partir de um panorama histórico, para compreender como a escola tem cumprido o papel de ensinar e por consequência avaliar, refletindo sobre o papel do professor como agente das ações avaliativas de um sistema de ensino.

Nos primórdios da humanidade, as comunidades viviam em função tão somente de lutar pela sua sobrevivência. Tudo era de todos. O que se aprendia tinha caráter de continuidade. As crianças se desenvolviam tornando-se membros de sua sociedade pela simples convivência com os adultos, que, indistintamente, orientavam-nas de forma espontânea e integral com o fim de inseri-las no seio das atividades da sua comunidade. A educação era espontânea porque inexistia a escola para apontar as normas social e integral, uma vez que os membros das tribos recebiam educacionalmente apenas o que era necessário e possível desenvolver na comunidade. (PONCE, 1998, p.37).

Segundo o mesmo autor, a sociedade de classes se estabelece e a educação perde o seu caráter indistinto que existia nas comunidades sem classes, ou seja, a educação passou a ser sistemática e organizada. E uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada.

Assim, as classes, dominada e dominante, se distanciam pelos ideais, sendo que a dominante, pela educação, tenta fazer com que a dominada considere natural a desigualdade educacional. A escola surge, então, nesse movimento.

Como instituição, a escola surge no ano 600 a.C. na Grécia, com um fim exclusivamente de atender os filhos daqueles que se dedicavam aos membros da classe dominante. Em Roma, ela surge em 449 a.C. para atender os filhos das famílias menos ricas, que não podiam pagar professores particulares. Posteriormente, em 425, o Estado assumiu por completo o papel de promotor do ensino, eliminando qualquer forma de ensino que não fosse estatal (PONCE, 1998, p.78).

Com a instituição da sociedade de classes, o ato de educar ou não passou a ser ideológico da classe dominante necessitada em manter o seu *status quo*. Havia, então, para cada classe, uma educação distinta. Mas a partir da Revolução Francesa, essa distinção foi mudando de uma forma declarada, para outra dissimulada. A seguir, ao desenvolver o debate em torno do ensino público gratuito, buscando argumentar sobre as causas de sua promulgação, e explicando como se deu essa abertura, descobre-se que o Estado criou um mecanismo de contenção da mobilização social, surgindo, pois, a avaliação nas escolas.

Sempre se entendeu que avaliar o estudante era verificar o quanto ele havia assimilado do conteúdo passado pelo professor, mas atualmente, essa forma de avaliação está sendo repensada:

A modalidade dos exames escolares, que se conhece hoje, foi sistematizada no decorrer do século XVI e na primeira metade do século XVII. Os jesuítas - em um documento denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus), usualmente conhecido como o *Ratio Studiorum* publicado em 1599 - formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas, assim como um modo específico de examinar os estudantes no final de um ano letivo, sistema esse ainda vigente nas práticas cotidianas (LUCKESI, 1998, p. 169).

Em 1632, John Amós Comênio, um bispo protestante da Morávia, hoje Tchecoslováquia, publicou um livro intitulado *Didática Magna*. Nessa obra, Comênio definiu muitos elementos que ainda hoje estão presentes na prática de avaliação.

Dessas sistematizações iniciais das duas obras, tanto do *Ratio Studiorum* como da *Didática Magna*, muitos foram os aperfeiçoamentos na modalidade dos exames nos séculos seguintes; foi um período de aperfeiçoamento dos instrumentos de testagem, mas não se questionava a validade dos mesmos.

Por volta de 1930, nos Estados Unidos da América, passou-se a sistematizar a tecnologia educacional, que, por sua vez, chegou ao Brasil no final dos anos sessenta e início dos anos setenta. Nesse período, o Brasil passava por um momento forte do colonialismo contemporâneo, observando os mecanismos socioculturais internos. A

tecnologia educacional trazia uma larga preocupação com a eficácia das ações educacionais e propunha a obtenção de resultados efetivos. Nesse contexto, o Brasil trabalhava muito sobre os procedimentos de avaliação e pouco sobre questões teóricas.

Em meados dos anos setenta, o Brasil começa - e em outros países como Inglaterra, França e Suíça - a ter a necessidade de uma compreensão mais fundamental sobre essa prática. Nasce, então, a abordagem sobre avaliação da insatisfação com os exames e com os tratamentos exclusivamente técnicos anteriores. Deste modo, Luckesi (1998) conclui que o novo em avaliação da aprendizagem veio da insatisfação com o *velho* (exames jesuíticos e comenianos) e com o *renovado* (a pedagogia chamada científica do início do século e o tecnicismo).

A partir dos anos 70, Luckesi começa a tratar a avaliação da aprendizagem como uma questão filosófica, sociológica e política. Ultimamente, também têm sido consideradas questões psicológicas e pedagógicas, definindo o ato de avaliar como uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, por meio de um acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento (podendo citar como exemplos de avaliações deste tipo, embora para diferentes níveis: Provão do MEC, ENADE, ENEM, Prova Brasil, IDEB, dentre outros).

Na avaliação não se classifica o educando, ele é apenas diagnosticado em seu desempenho, o que conseqüentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. "Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções" (HOFFMANN, 1997). Nada mais que isso, o que implica em estar com os olhos voltados para a solução dos problemas detectados.

Há uma análise das influências que o Brasil sofreu sobre a teoria da avaliação, baseada nos estudos norte-americanos de Ralph Tyler conhecida como "avaliação por objetivos". Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande repercussão nos meios educacionais (HOFFMANN, 1997, p. 41).

No enfoque avaliativo deste teórico,

a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER *apud* HOFFMANN, 1997, p. 40).

Saul também enfatiza que essa avaliação por objetivos, no enfoque de Tyler, "foi gradualmente sistematizada e está integrada a seu modelo para elaboração de currículo, que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial" (SAUL, 2001, p.27).

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais e instrucionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de

comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) (TYLER *apud* SAUL, 2001, p.27).

Como podemos observar, o enfoque deste teórico é comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor.

Bloom (1983) propõe reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais em geral, bem como em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação. É uma obra essencialmente técnica.

Para melhor caracterizarem os objetivos de ensino nos campos cognitivos e afetivos, Benjamin Bloom e seus colaboradores realizaram uma exaustiva análise dos comportamentos nesses dois setores. Essa análise pode ajudar a determinar, de maneira mais consequente, os objetivos do ensino, bem como ajudar a melhor elaborar as provas de verificação de aprendizagem, principalmente no campo cognitivo; de maneira a levar a uma distribuição mais justa de questões de uma prova, pelas diversas categorias do conhecimento, indo da memorização propriamente dita à avaliação, passando pela compreensão. Aplicação, análise e síntese (SAUL, 2001, p.32).

O campo cognitivo refere-se à área intelectual, abrangendo as subáreas de conhecimento: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. As categorias dos objetivos no campo afetivo são o grau de interiorização que uma atitude, interesse, valor ou apreciação podem revelar na conduta de um indivíduo, em diversas situações de vida, porém, nem todos se revelam por meio das costumeiras provas de verificação da aprendizagem. Os objetivos do campo afetivo se mostram através da recepção, resposta, valorização, organização e caracterização por um valor ou complexo de valores.

Em essência, esse texto de Bloom (1983) não altera a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler. A influência desse pensamento positivista, no tocante à avaliação da aprendizagem, acabou influenciando os ambientes acadêmicos brasileiros, tendo sido projetado e difundido, principalmente, pelos dois autores citados.

3. AVALIAÇÃO COMO EXAME CLASSIFICATÓRIO

Aqui se pretende refletir um pouco mais detalhadamente sobre o grande dilema da avaliação aplicada como um exame classificatório com o propósito de testar e medir. Atualmente, os professores e as escolas ainda não avaliam a aprendizagem do educando, mas sim o examinam, ou seja, denominam de prática de avaliação, o que, de fato, são exames. Para melhor compreensão desse ponto de vista serão definidos os atos de examinar e avaliar.

Para Luckesi (1998), os exames operam com desempenho final. Ao processo de exame, não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta propriamente dita. Em consequência dessa primeira característica, vem a

segunda: os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem o que poderá acontecer depois: só interessam o aqui e o agora. Em terceiro lugar, os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são registradas em documentos escolares, “para sempre”. Em consequência dessa terceira característica emerge a quarta: os exames são seletivos ou excludentes. Porque classificatórios, os exames excluem uma grande parte dos educandos.

Para Luckesi (1998), os exames escolares, não propriamente como característica sua, mas como um modo de ser decorrente de suas próprias características, colocam nas mãos do sistema de ensino e, conseqüentemente, do professor, um instrumento pedagógico que pode ser utilizado autoritariamente; e, historicamente, assim ele tem sido usado. Os exames escolares têm servido, na maior parte das vezes, para disciplinar externa e aversivamente os educandos, além de serem largamente utilizados como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos.

Por outro lado, segundo o mesmo autor ainda, também são quatro as características da avaliação, exatamente opostas às características dos exames. Em primeiro lugar, a avaliação opera com *desempenhos provisórios*, na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados, os melhores possíveis. Para um *processo avaliativo construtivo*, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais: cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente. Daí as conseqüências: avaliação é *não-pontual diagnóstica*, por isso, dinâmica e inclusiva por oposição às características dos exames, que são pontuais, classificatórios e seletivos, isto é, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que ela está a serviço de um projeto pedagógico construtivo que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento: daí ela ser *diagnóstica*, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, a avaliação, diferente dos exames, exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, pois para proceder à melhoria do ensino-aprendizagem não basta avaliar somente o desempenho do aluno,

mas toda a atuação do sistema. A aprendizagem melhora se o sistema melhorar. Por sistema entendemos todos os condicionantes do ensino-aprendizagem: professor, aluno, material didático utilizado e sala de aula. Ou seja, a responsabilidade por desempenhos adequados depende do professor, do aluno, da escola e do sistema de ensino, como um todo.

Com o esclarecimento desses dois blocos de características, percebemos que hoje as escolas, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos, agem mais de forma pontual – a partir de desempenho final, classificatório, seletivo e autoritário – do que não-pontual – a partir de desempenho provisório, diagnóstico, inclusivo e democraticamente –, o que quer dizer que mais se examina do que avalia, como afirma Luckesi:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou mal-sucedidas (LUCKESI, 1998, p.23).

Haetinger (2004) deixa bem claro que um dos temas mais constantes em educação é a avaliação de seus processos, na formação e construção de conhecimento pelo indivíduo e pela sociedade. As ações, gestos, pensamentos e palavras são mediados por processos internos de avaliação. Parece muito natural, então, que as atividades da vida humana passem por processos avaliativos. A avaliação fornece dados refletindo sobre o modo como pode melhorar as ações, seja na atuação, no comportamento, ou na qualidade ou *performance* da produção. Seja nas empresas, nas instituições, na vida social ou na educação, a avaliação é necessária e indispensável para conhecer as pessoas e os processos nos quais elas estão inseridas.

Portanto, avaliar é sem dúvida estar vivo. Viver e conviver em sociedade pressupõem atitudes avaliativas. Essa realidade também abrange a educação e seus processos formativos, que necessitam ser o tempo todo avaliados em sua forma, efeito, método e *performance* dos aprendentes.

Nos últimos anos, as empresas também se preocupam com seus sistemas avaliativos, pois descobriram a importância da avaliação contínua para um melhor aproveitamento dos perfis de seus colaboradores. Por isso, elas investem cada vez mais na capacitação de colaboradores, qualificando sua mão-de-obra. O que se busca hoje é a evolução, a qualidade e a produtividade nos processos de ensino-aprendizagem por meio da construção do conhecimento, a fim de formar uma nova geração de pessoas

comprometidas com a ética, com valores coletivos, com o mundo e a informação democratizados. Em síntese, busca-se mais humanidade e justiça nesses tempos de grandes avanços tecnológicos.

Ao se falar em justiça na educação, pensa-se também em avaliação, pois ela é uma forma representativa das relações entre aluno, aprendizagem, professor, escola e vida. Ao descrever as interações que se dão entre esses sujeitos, percebem-se suas complexidades. Essa complexidade, que cerca o ser humano e o seu acesso ao conhecimento, deve ser considerada em qualquer avaliação. Por isso, é preciso buscar métodos formativos e contínuos de avaliação, que contemplem a realidade e estejam fundamentados na observação do professor e do aluno. Evoluir em avaliação é acompanhar o ser humano integralmente. É ouvir, ver, sentir, tocar e relacionar.

Para Jussara Hoffmann (1997), existem equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática sobre avaliação e construção do conhecimento. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem-nas de forma diferenciada. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados.

No enfoque sobre avaliação e construção do conhecimento:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI *apud* HOFFMANN, 1997, p. 17).

Para Hoffmann (1997), é necessário oportunizar a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de educar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento. Isso é possível através de muita reflexão sobre a prática. É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderá auxiliar a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva. E é, também, por meio de uma ação consensual nas escolas e universidades que influenciará no sentido de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino.

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa é considerada como premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. Joel Martins (1980) diz que “o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como

indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem". Todavia, a avaliação, compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se "produzem" de um lado - o do aluno (HOFFMANN, 1997, p. 18).

Exercendo 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 avaliação como construção do conhecimento. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectuais e moralmente com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões, críticos, criativos, inventivos, descobridores, observadores, participativos, agindo com cooperação e reciprocidade. Nessa dimensão educativa, os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores ao professor para observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Compreender as dificuldades, encerra, além disso, um princípio de descentração¹ (PIAGET, 1977) por parte do educador. Pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma, não é tarefa costumeira dos professores. (HOFFMANN, 1997, p. 21).

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva). Não há começo nem limites nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento, segundo Chiarottino (*apud* HOFFMANN, 1997, p. 23), referindo-se à teoria de Piaget.

Segundo Hoffmann (1997), as investigações teóricas sobre avaliação configuram-se em duas direções. A primeira, na análise dos princípios inerentes a uma proposta

construtivista de educação (a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais. Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres, moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. A segunda investigação é no sentido das contribuições a essa perspectiva de avaliação da teoria das medidas referenciadas a critérios. A contribuição dessa teoria importa na medida em que se contrapõe à teoria de medidas referenciadas às normas de caráter classificatório e comparativo cuja orientação, na elaboração de instrumentos de avaliação, está presente até hoje nos cursos de formação de professores.

4. AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Este tópico tem o objetivo de apresentar algumas considerações a respeito da avaliação como processo de aprendizagem, abordando a questão: a avaliação é importante? *“Certamente o é em seus efeitos: construção do destino escolar do aluno; inscrição em uma espiral do êxito... ou de fracasso”* (HADJI, 2001, p. 130, grifos do autor).

Luckesi aborda a questão da avaliação da aprendizagem escolar, explicitando que:

Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica (LUCKESI, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva de Luckesi, a prática da avaliação escolar não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, impressa por um valor numérico. Ela precisa estar ressarcida de valores construídos pelos homens, buscando um projeto maior de sociedade que atenda os interesses de toda população. Esse construir um significado de coletividade, de bem estar social, deve ter, por parte do educador, propostas de ação interdisciplinar, que vise a situações práticas associadas às questões políticas e sociais, reverenciando uma pedagogia “envolvente”. Sendo assim, avaliar o aluno requer muito mais. A autora Hoffmann, se referindo à avaliação como processo de ensino-aprendizagem esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (HOFFMANN, 2002, p. 68).

¹ Descentração: ver as coisas do ponto de vista dos outros.

Essa advertência de Hoffmann sobre os caminhos da aprendizagem exige dos educadores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o educando assuma um compromisso pedagógico pessoal, ao mesmo tempo em que se sintam bem, pois, para Ponce, educar:

supõe prestar atenção em nós mesmos: em nossos pensamentos e em nossas ações, bem como na coerência entre eles. Educadores têm de contemplar, portanto, em sua formação inicial e continuada, a busca da sintonia entre o pensar e o viver, o intencional e o gestual. Com certeza estarão buscando, com isto, a sua própria felicidade (PONCE, 2000, p. 92).

O educador deve contribuir sendo o mediador, incentivando a todos e à própria comunidade escolar a essa integração e participação, em favor da aprendizagem escolar. Hadji (2001) deixa clara a importância da contribuição de todos.

Perrenoud coloca que:

[...] o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel. (PERRENOUD, 1999, p. 156).

Essa reorganização exige que se faça uma revisão das estruturas conteudistas, compartimentadas e livrescas, e desvendam os olhares para os conhecimentos além muros e salas de aula. Chegando à *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*, defendida por Perrenoud (2000, p.9): “Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”, isto é, está em direção aos caminhos que deverão ser percorridos pelas avaliações, ferramentas que compõem o processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de uma aprendizagem maior, que aponte caminhos na solução de problemas e reinvente maneiras de democratizar o conhecimento. Dessa forma, colabora para o desenvolvimento das habilidades do educando, priorizando suas atividades enquanto cidadãos numa realidade concreta.

Para tanto, é importante que se atribua um significado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para que o educando tenha maiores possibilidades de aprendizagem e o educador a satisfação de realizar um trabalho com competência. O educador, ao lidar com a avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária novas propostas que visem a uma melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo e não um fim em si e deve ser utilizada como um instrumento, também, para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Atualmente, percebemos, em vários teóricos que tratam da avaliação, que a mesma deverá ser contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual permite aos educadores conhecer o resultado

das ações didáticas e, por conseguinte, melhorar. Atingindo assim as habilidades e competências dos alunos. Para Perrenoud, a satisfação pessoal e profissional sobre a avaliação tradicional é:

[...] uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas. Mesmo para eles, e a *fortiori* para os outros, o sistema de avaliação é um tipo de “faixa de segurança”, bem-vinda face às múltiplas incertezas que concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel. (PERRENOUD, 1999, p. 156).

As avaliações tradicionais realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas, das quais nem sempre os educadores e educandos têm a clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional apóia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, alguns alunos, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem melhor e mais. Outros, com características diferentes, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

No dicionário Aurélio (1979, p.137), *avaliar* tem acepções como: “determinar a valia ou o valor de apreciar ou estimar o merecimento de determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar”. *Medir* (id. ibid., p.791) significa: “determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de comensurar; ser a medida de”.

O elemento chave da definição de avaliação implica em julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro, que é o processo de ensino-aprendizagem, que deve sofrer reajustes permanentes para atingir as habilidade e competências.

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos e das funções docentes.

Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua e formativa na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto

para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos ou dificuldades, visando a uma maior qualificação e não somente a uma quantificação da aprendizagem, podendo assim atingir as habilidades e competências dos alunos em diversas disciplinas.

Essa avaliação contínua e formativa fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, é possível falar em avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor, avaliar ao finalizar um determinado processo didático.

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, podemos dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Esse é o sentido de um processo de avaliação formativa.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidade e competências, a escola deve ressaltá-las como objetivos de ensino. Incluindo entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos.

Para Perrenoud (2000), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Mas o conceito de competência consiste em mobilizar conhecimento a fim de enfrentar uma determinada situação. A competência não é o uso estático, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Diz Perrenoud (2000, p.75) que “uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação”.

Assim como competência, para “habilidades” também não existe uma noção clara. Mas em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não “pertence” a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Perrenoud (ib., p.76) diz que “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”. Do ponto de vista prático, isso

significa que é necessário que os alunos descubram os seus próprios caminhos. O educador tem que conhecer que o ensino não pode mais estar centrado na transmissão de conteúdos conceituais. Ele passa a ser um facilitador do desenvolvimento, pelos alunos, de habilidades e competências.

Para Tardif, a avaliação das competências, as características que toda avaliação autêntica deveria respeitar:

A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas; a avaliação aborda problemas complexos; a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências; a avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares; não há qualquer limitação de tempo fixado arbitrariamente quando da avaliação das competências; a tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação; a avaliação considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes; a correção somente considera erros importantes na ótica da construção das competências; os critérios de correção são determinados fazendo-se referências às exigências cognitivas das competências visadas; a auto-avaliação faz parte da avaliação; os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas; a avaliação deve determinar as forças dos estudantes; as informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visada; os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades; a avaliação é guiada pelas exigências da validade ecológica. (TARDIF *apud* PERRENOUD, 1999, p. 167).

Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência. Não se poderia separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem para atingir as habilidades e competências dos alunos.

Pode-se, aqui, retomar Haetinger (2004), que cita a avaliação como sendo utilizada em um processo avaliativo, refletindo o modo como ela pode melhorar as ações, seja na atuação, no comportamento ou na qualidade.

O ato de educar vai ao encontro à teoria de Gadotti (1997, p.17) “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições”. Enfim, o aluno se sentirá mais seguro podendo aliar a teoria à prática, buscando um melhor desenvolvimento acadêmico.

No histórico da avaliação, a sistematização do método avaliativo teve suas origens a partir de dois documentos *ratio studiorum* e *didática magna* que estabeleciam uma forma de administrar a prática pedagógica em suas escolas, juntamente com um modo de examinar os estudantes.

Por volta de 1930, surge a sistematização da tecnologia educacional e, a partir de 1970, o Brasil começa a pensar na avaliação da aprendizagem com objetivos de melhorá-la para o educando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação vista como uma etapa da aprendizagem passa a ser utilizada como um processo, isto é, na formação e construção do conhecimento levando a uma reflexão sobre as ações, gestos e pensamentos. Os processos formativos precisam ser avaliados em sua forma, efeito, método e evolução dos educandos. Conforme Hoffmann (1997, p.18) “A avaliação é a reflexão transformada em ação”.

A avaliação tratada como um processo passa a ter um caráter contínuo, formativo e personalizado, permitindo aos educandos conhecer as ações com objetivos de evoluir as habilidades e competências.

Em se tratando de avaliações utilizadas como exames classificatórios com objetivos de testar e medir – e, por consequência, incluir ou excluir os alunos –, percebemos que a avaliação deve ser utilizada como um processo, sem interesse de aprovação ou reprovação do aluno, e sim sua aprendizagem, seu crescimento, transformando-o em um indivíduo crítico e preparado para tomar, *a posteriori*, as decisões que melhor atendam às necessidades do mercado de trabalho.

Como a proposta deste trabalho é discutir a avaliação com objetivos de diagnosticar as carências dos educandos – com o propósito do avaliador/educador tomar uma decisão e ajudá-los a superar as dificuldades –, fica evidente que as avaliações contribuíram para o desenvolvimento da capacidade dos envolvidos no processo.

Esta pesquisa atingiu o objetivo que era permitir um melhor entendimento do papel do educador diante dos educandos no processo de avaliação, sendo utilizada como uma prática da construção do conhecimento, melhorando o ensino e a aprendizagem, com o propósito de atingir as habilidades e competências dos educandos.

O segundo objetivo desta pesquisa foi esclarecer a avaliação como formativa, que de um lado possa ajudar o educador a ensinar e formar um cidadão crítico, além de um aluno que aprenda. Também ficou mais bem elucidado o papel das duas partes.

A avaliação utilizada como construção do conhecimento exige dos educadores uma concepção dos educandos como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, com capacidades e liberdades nas decisões, avaliando como um processo que irá dinamizar oportunidades de ação e reflexão dos alunos, sempre acompanhado pelo professor, como

um processo permanente da construção do conhecimento, transformando o aluno em um crítico, criativo, inventivo, descobridor, observador, participativo e cooperativo.

O educador que trabalha com a avaliação como um processo de ensino-aprendizagem deve estar sempre disposto, em sua prática pedagógica, a propor melhorias do ensino e então, uma melhoria na aprendizagem dos alunos, colaborando assim para o desenvolvimento das suas habilidades e competências.

Este artigo intitulado “Avaliação como processo de ensino-aprendizagem” pretendeu resumir as características de alguns teóricos sobre avaliação e apresentar as suas contribuições. Não pretendemos, pois, esgotar o assunto, apenas fornecer a base para um melhor entendimento sobre o tema e incentivar novas pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.; MORAES, B.; ZAVATTARO, H. Manual de Metodologia e Pesquisa Científica. São Paulo: FIZO - Faculdade Integração Zona Oeste, 2005.
- ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BLOOM, B. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HAETINGER, M.G. Avaliação – Um desafio à mudança. In: 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Paraná, 2004.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação – mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. **Avaliar para Promover – as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 1991.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, S.L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- _____. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória – Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

Roberto Cezar Datrino

Possui graduação em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1984), graduação em Economia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1986), especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior pelo FIZO - Faculdade Integração Zona Oeste (2007) e mestrado em Administração pela Unisanta'Anna (2003). Atualmente é Professor mestre da Faculdades Campos Salles, Professor mestre do Centro Universitário Anhanguera e Revisor de periódico da Revista de Ciências Gerenciais.

Iraci Ferro Datrino

Pedagoga e especialista em violência doméstica contra criança e adolescente e didática e metodologia do ensino superior. Pós-graduação em Metodologia e Didática do Ensino Superior e professora do ensino fundamental do Estado de São Paulo e do município de Barueri.

Pedro Henrique Meireles

Administração de empresas com ênfase em comércio exterior, com especialização em didática do ensino superior. Coordenador dos cursos de administração de empresas e professor das disciplinas de contabilidade geral e comercial, custos, estrutura e análise de balanço e administração financeira e orçamentária. Um dos coordenadores da equipe de trabalhos interdisciplinares e do núcleo de iniciação científica.