

DISCUSSÃO TEÓRICA EM TORNO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

KARLA ROBERTA BRANDÃO DE OLIVEIRA
Universidade Federal do Ceará
krbrandao@yahoo.com.br

Ao realizarmos um estudo teórico acerca da temática avaliação educacional, enquanto conhecimento sistematizado, nos deparamos com uma diversidade de “tipos”, “enfoques”, “características” ou “modelos” existentes. Diante desta diversidade procuramos pensar uma categorização das possibilidades de avaliação existente na literatura estudada. Este foi o maior obstáculo encontrado, uma vez que existem elementos ou características comuns em diferentes concepções de avaliação, o que torna a classificação por vezes complexa. Não há como caracterizar de forma pontual, fechada, as diferentes concepções de avaliação, por existir nuances que as perpassam.

O termo avaliação significa, em geral, apreciação, julgamento, portanto é intrinsecamente valorativo. Dentro do sistema educacional, este conceito diferencia-se de acordo com a postura filosófica adotada pelo avaliador.

Diferentes foram os enfoques adotados pelos autores que se propuseram a categorizar a avaliação. Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial (2001) no livro intitulado *Modelos de Avaliação: textos fundamentais* optam por apresentar estes modelos divididos em três capítulos sendo eles: “A avaliação como medida” (com ênfase nos produtos), “A avaliação como gestão” (priorizando os procedimentos) e “Rumo à avaliação como problemática do sentido” (voltada para os processos). Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 15) “Cada corrente da avaliação identificada é apresentada por meio de uma série de categorias: o campo de estudo, o ponto de vista dos detratores do modelo, a figura do avaliador”.

Tyler, Scriven e Stufflebeam: clássicos da avaliação

Os estudos sobre avaliação realizados por Ralph Tyler (década de 1940), Michel Scriven (década de 1960) e Daniel Stufflebeam (década de 1960) podem ser tomados por clássicos da avaliação pelo fato de serem comumente referendados nas obras de diversos autores que se propuseram a discutir esta temática e por serem os primeiros a levantar questões não trabalhadas de maneira sistemática, até então. A referência a estes autores acontece ora para reforçar suas idéias, ora para contestá-las.

Silvany Bastos Santiago (2003) no artigo intitulado “Avaliação: permanente inovação” apresenta os modelos de avaliação propostos por estes clássicos.

Segundo o modelo de Ralph Tyler a avaliação é entendida enquanto possibilidade de mensurar a aprendizagem, atribuindo um valor à mesma. Esta avaliação trabalha com o pressuposto da consecução de objetivos e visa a tomar decisões com o intuito de modificar o comportamento dos alunos. Tyler *apud* Haydt (1991, p. 11) afirma que a avaliação é a forma utilizada para verificar o grau de mudança no comportamento do aluno, uma vez que “(...) os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos (...)”.

A avaliação proposta por Tyler busca uma homogeneização no modo de pensar e agir dos educandos. Esta homogeneização da formação se assenta sobre os princípios da neutralidade, objetividade e exatidão, bem como na quantificação dos objetivos atingidos, sendo estas, características do positivismo.

Michel Scriven ao propor um modelo de avaliação o faz a partir de uma perspectiva também valorativa. Preocupa-se em determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado. A diferença está no fato de que em Tyler a valoração se refere à modificação no comportamento do educando, enquanto que Scriven não faz referência a esta questão em particular.

A inovação oferecida por Scriven centra-se na forma de operacionalização da avaliação. Ele é o primeiro teórico a propor a divisão da avaliação em formativa, que ocorreria durante o processo educacional, e somativa, que se apresentaria apenas ao final deste processo.

Daniel Stufflebeam defende a avaliação como veículo para a tomada de decisão. O tipo de avaliação proposta por ele é de base quantitativa, adotando, como o fez Scriven, pressupostos positivistas, uma vez que busca a objetividade e a fidedignidade dos fatos. Este tipo de avaliação está diretamente ligado a uma educação tecnicista, baseada na memorização dos conhecimentos ensinados.

Vale ressaltar que o modelo de educação tecnicista não proporciona condições para o desenvolvimento da criticidade e criatividade dos educandos, e para produção do conhecimento por parte destes; ao contrário, aos alunos é dada a missão de absorver os conhecimentos ditados pelas instituições de ensino. A avaliação tecnicista centra-se, portanto, na resposta exata às perguntas propostas, como se existisse uma verdade inquestionável, única, para os problemas.

Como podemos perceber, os três autores, aqui apresentados como clássicos da avaliação, basearam-se em pressupostos positivistas para propor os seus modelos de avaliação. Para entender este fenômeno vale recorrermos ao contexto histórico em que foram propostos, décadas de 1940 e 1960, quando se inicia após a Segunda Guerra mundial os “trinta anos de ouro” caracterizados por um crescimento da acumulação de capitais sem precedentes na história do capitalismo, que aliava a um só tempo o modelo fordista de gerenciamento científico e técnico do trabalho, e o Estado Keynesiano que propunha forte intervenção do Estado na regulação da economia (Harvey, 1995).

A este respeito, Angel Díaz Barriga (2000, p. 70) afirma que

A segunda metade do século XX conformou uma geração de estudiosos da problemática educativa que se limita a abordar o pedagógico apenas numa dimensão técnica. (...) Desta maneira, em vez de solidificar-se a reflexão conceitual sobre o educativo e de formar os especialistas neste campo desde perspectivas sociais, políticas, econômicas, psicológicas e pedagógicas, o tratamento do educativo foi sendo centrado na obsessão por dar somente respostas técnicas a problemas não construídos.

Nesta época, as instituições educacionais deveriam, de certa maneira, adequar-se à perspectiva tecnicista que se esboçou a partir de então, com a lógica de controle dos trabalhadores não só na escola como fora dela, com o objetivo de formar para o disciplinamento do trabalho e não para a reflexão. Isto fica claro com o uso cada vez maior de avaliações baseadas em testes objetivos e de múltipla escolha, disseminados amplamente pelo mundo, à época.

Avaliação: possibilidade de regulação e emancipação

Almerindo Janela Afonso (2000) em seu livro intitulado “Avaliação Educacional: regulação e emancipação” apresenta um estudo sociológico sobre a avaliação. Ele defende que apesar do estado neoliberal utilizar-se da avaliação como forma de regular a sociedade aos seus interesses, ela pode ser usada como instrumento de um poder contra-hegemônico, subsidiando a emancipação dos explorados. Esta teoria, apresenta-se a partir da divisão da avaliação em três tipos: a normativa, a criterial e a formativa.

As avaliações normativa e criterial teriam a função de regular a sociedade, favorecendo aos interesses do estado neoliberal. Esses dois tipos de avaliação se aproximam das concepções de avaliação apresentadas pelos clássicos da avaliação (Tyler, Scriven e Stufflebeam). Apesar de comungarem de um mesmo objetivo, as avaliações normativa e criterial possuem especificidades que as distinguem.

A avaliação normativa tem uma natureza seletiva e competitiva, utilizando-se de testes estandardizados para identificar o quanto sabem os alunos. Os resultados desta avaliação serão utilizados para classificar os alunos, comparando-os com seus colegas de sala a partir do resultado obtido no teste aplicado (AFONSO, 2000 e MCDONALD, 2003).

O segundo tipo de avaliação apresentado por Afonso (2000), a avaliação criterial, que também é uma avaliação comparativa e classificatória, distingue-se da normativa por adotar critérios de avaliação. “A avaliação criterial, cuja característica principal reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros (...)” (AFONSO, 2000, p. 35). Nesse tipo de avaliação o sucesso ou fracasso será medido a partir do alcance dos objetivos traçados, a comparação que será feita terá como base esses objetivos e não o desenvolvimento dos demais alunos da sala.

É comum a utilização de provas e testes para a realização da avaliação criterial, estas irão ater-se a “competências mínimas necessárias” que o aluno deverá alcançar. Para Afonso (2000), este tipo de avaliação possibilita um maior controle do Estado sobre a educação. Esse controle, entretanto, dar-se-ia não pela adoção de critérios de avaliação, mas sim pelo fato de ser o Estado a instituição que tem ditado os objetivos a serem alcançados. Isto tem acontecido, especialmente, a partir dos sistemas de avaliação das instituições de ensino. Em última análise, são esses mecanismos de avaliação que têm definido o currículo das escolas.

Para compararmos a avaliação normativa com a criterial recorreremos ao que postula Popham *apud* McDonald (2003, p.30) sobre os instrumentos de medida.

Os instrumentos de medida com referência a normas são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a outros indivíduos medidos pelo mesmo instrumento... Os instrumentos de medida com referência a critério são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum critério, isto é, algum padrão de desempenho.

Contrária à tendência reguladora da avaliação, Afonso (2000) irá apresentar a avaliação formativa, como a que conteria a possibilidade de emancipar a população oprimida. Este tipo de avaliação seria, em parte, criterial uma vez que também trabalha com objetivos predefinidos a serem alcançados, sendo portanto estes que iriam direcionar a prática avaliativa e não o desempenho de outros alunos da sala, a exemplo da normativa.

A diferença marcante entre a avaliação criterial e a formativa estaria na pluralidade de métodos e técnicas utilizados para avaliar, haja vista que a formativa

reconhece as especificidades dos alunos e a necessidade de uma diversidade de instrumentos de avaliação para dar conta das diferenças. Segundo Afonso (2000) a avaliação formativa possibilitaria uma real “igualdade de oportunidades de sucesso na escola”.

Vale lembrar que a avaliação formativa apresentada por Afonso (2000) difere daquela apresentada por Scriven, por entender que o caráter formativo estaria relacionado não apenas ao fato da mesma ser realizada durante todo o processo educacional, mas, sobretudo pela diversidade de instrumentos avaliativos utilizados, o que proporcionaria uma real democratização do processo de ensino e conseqüente emancipação do educando.

Uma outra questão importante que faz da avaliação formativa um instrumento de emancipação centra-se na escolha dos objetivos do ensino pela comunidade escolar, contemplando suas particularidades e interesses, fugindo da manipulação do Estado.

Avaliação somativa e avaliação formativa: aprofundando suas características

Segundo Duarte e Haiashida (2003, p. 72) a avaliação somativa tem a função de “verificar a conformidade do objeto” e é realizada de forma pontual ao longo do processo educativo, em momento específico (p.ex. semana de provas ao final de um bimestre) que é determinado pelo avaliador.

Luckesi (1999) afirma que os resultados deste tipo de avaliação são expressos através de números, utilizando-se, com freqüência, do recurso da média. O aluno responde a uma prova, trabalho, ou outro instrumento para mensurar o quanto sabe sobre determinado “conteúdo”, aos quais se atribui uma nota (geralmente de 0 a 10). Posteriormente estas notas são somadas e têm seu resultado dividido pelo número de atividades desenvolvidas, obtendo-se a média de conhecimento dos alunos. Esse resultado é apresentado como a expressão objetiva do nível de conhecimento do aluno.

Os defensores da avaliação somativa, segundo Luckesi (1999, p. 20) irão afirmar que “As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade.”

Podemos perceber que a avaliação somativa preocupa-se com o produto final do processo ensino-aprendizagem, entendendo este de forma fragmentada. Este tipo de avaliação partilha dos mesmos objetivos das avaliações de cunho positivista defendidas por Tyler, Scriven e Stufflebeam e das avaliações normativa e criterial, apresentadas por Afonso, uma vez que buscam fortalecer a ordem estabelecida, o sistema de classes sociais.

A avaliação formativa, por sua vez, é discutida por diversos estudiosos da questão (além dos já citados Scriven e Afonso) dentre os quais podemos citar: Bloom, Hastings e Mandaus *apud* McDonald (2003); Duarte e Haiashida (2003); McDonald (2003); Santiago (2003); Perrenoud (1999) e Bonniol e Vial (2001).

McDonald (2003, p. 33-34) irá apresentar a avaliação formativa como aquela que não objetiva

(...) dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros dentro do andamento do próprio processo de aprendizagem. Estas dificuldades podem aparecer nos objetivos, no conteúdo e nos pré-requisitos, na metodologia ou nas estratégias, nos recursos humanos ou nos materiais, ou até na própria avaliação.

Bloom, Hastings e Mandaus *apud* McDonald (2003, p. 34), por sua vez, apresentam a avaliação formativa relacionada tanto ao processo ensino-aprendizagem como à própria elaboração do programa

Consideramos a avaliação formativa útil não só na elaboração do programa, mas também no ensino e na aprendizagem. A nosso ver, avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos

Ênfase especial deve ser dada aos estudos de Philippe Perrenoud (1999). Ele, assim como Scriven, defendeu que a avaliação formativa fosse desenvolvida durante todo o processo educativo. Perrenoud (1999) irá perceber o ensino como um processo que se constrói de forma contínua e não pontual.

Também encontraremos em Perrenoud (1999) a avaliação e a educação estabelecida a partir das competências, o que podemos entender como herança da avaliação criterial, no entanto, este autor irá defender a educação como processo de libertação do homem e não como forma de aprisionamento do mesmo.

Perrenoud (1999), em consonância com o que afirmou Afonso, apresentará como características da avaliação formativa a diversidade dos instrumentos de avaliação com a devida individualização do processo avaliativo, por entender as especificidades dos educandos. Além disso, este autor irá expor uma preocupação com o desenvolvimento do aluno, no sentido de criar condições para que este “aprenda a se desenvolver”, utilizando-se para tanto dos conceitos de auto-regulação e auto-correção. O aluno deve ser capaz de identificar e corrigir os seus erros, uma vez que somente a este cabe tal tarefa. Neste sentido, o professor deve compreender a sua ação pedagógica como suporte para o desenvolvimento do educando.

Nesta mesma perspectiva Bonniol e Vial (2001) apresentam a avaliação formativa como contínua e com ênfase na perspectiva do aluno. Segundo estes autores existem três aspectos para a avaliação formativa, sendo eles: a orientação, a auto-avaliação e a auto-correção. A atividade de orientar será desempenhada pelo professor para que os alunos possam desenvolver as de auto-avaliação e auto-correção.

Fica evidenciado que a avaliação formativa defendida por Perrenoud (1999) e apresentada por Bonniol e Vial (2001) requer um trabalho em conjunto entre professores e alunos. Caso uma dessas partes não se comprometa com esta prática avaliativa a mesma será inviável.

Vale fazer uma reflexão sobre o termo auto-regulação proposto por Perrenoud (1999), que toma aqui o sentido de emancipação. Percebemos no termo auto-regulação um retorno da categoria regulação já mencionada, com a diferença de que nesse momento esta regulação deixa de ser feita pelo Estado e passa a ser feita pelo próprio educando. Esta questão torna-se delicada se contextualizarmos a auto-regulação na sociedade atual do consumo e do neoliberalismo, onde a liberdade de escolha é ditada a partir das regras do mercado. A categoria que se apresentaria como “emancipadora”, pode, ao contrário, se revelar profundamente repressora.

A este respeito, Duarte e Haiashida (2003, p. 71) fazem uma reflexão que indica a avaliação formativa como uma possibilidade de controle. Segundo elas, “uma vez que a avaliação formativa propõe que o professor acompanhe continuamente o desenvolvimento do aluno, isso pode se transformar num instrumento de controle mais opressivo do que a avaliação somativa”.

Diagnóstica, Mediadora e Dialógica: outros tipos de avaliação

Outros três tipos de avaliação ainda são localizados com facilidade na literatura pertinente a esta questão sendo elas: diagnóstica, mediadora e dialógica.

A diagnóstica é defendida com mais ênfase por Cipriano Luckesi (1999). Para ele a avaliação deve ter a função de identificar o nível de desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos da aprendizagem, para o planejamento das ações necessárias no sentido da consecução destes objetivos. Assim sendo, “... a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de

aprendizagem” (grifos do autor, 1999, p. 81). Esse tipo de avaliação irá proporcionar um conhecimento das dificuldades do aluno.

Se pensada apenas na perspectiva de compreender uma realidade (nível de aprendizagem, dificuldades, problemas) a avaliação diagnóstica pode ser tomada como uma pré-avaliação, uma vez que a mesma pode ser localizada em outros tipos de avaliação. Toda avaliação, bem ou mal, faz um diagnóstico. O que a torna diagnóstica, na perspectiva de Luckesi, depende do que é feito da constatação à qual se chegou. Se for utilizada pra redirecionar a prática educativa poderemos pensar numa avaliação que objetive melhorar o aprendizado do educando, e seu conseqüente progresso rumo aos objetivos traçados.

No entanto, se esta constatação servir tão somente para registrar (atribuir notas) o quanto sabe o aluno, para posterior determinação de médias, não estará preocupada em resolver os problemas da aprendizagem (ou da falta de aprendizagem), mas sim em classificá-los.

Jussara Hoffman (1996) é responsável pela criação do paradigma da avaliação mediadora que apresenta como característica primeira o benefício do educando. Segundo Hoffman, a avaliação deve estar a serviço do desenvolvimento do aluno, sendo esta a sua função primeira.

A ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMAN, 1996)

Desta forma, a avaliação mediadora irá se desenvolver a partir de uma relação de proximidade entre o educando e o educador. Sendo, portanto, necessário que se estabeleça um clima de parceria no processo educacional.

A avaliação dialógica, por sua vez, tem seus pressupostos na obra de Vygotsky¹ e se assemelha à avaliação mediadora. Parte da troca de experiências entre educador e educando, bem como entre os próprios alunos.

Para Lima (2003), a avaliação dialógica irá basear-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal², uma vez que o erro é percebido não como algo pejorativo, mas sim como um indicativo do nível de desenvolvimento do aluno. O erro é tratado como possibilidade de indicação do que o aluno já foi capaz de aprender e do que ele ainda tem por aprender. A avaliação irá contemplar o desenvolvimento real (retrospectivo) e o proximal (prospectivo) do aluno.

Na avaliação dialógica iremos identificar a participação ativa de professores e alunos. Ainda tem como características o fato de ser: processual, estar presente em todos os momentos do processo educativo; diagnóstica, uma vez que procura identificar o nível de desenvolvimento do aluno; e qualitativa³, já que também trabalha com dados que não podem ser quantificados.

Afirmar que as avaliações diagnóstica, mediadora ou dialógica são emancipatórias ou reguladoras é no mínimo irresponsável. O que o que irá determinar, fundamentalmente, o caráter da avaliação não é o fato dela fazer um diagnóstico para tomada de decisão, ou de estabelecer uma parceria entre educador e educando, ou de usar o erro como possibilidade de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; mas sim quais os objetivos que foram eleitos como os que devem ser alcançados pelos educandos. O que eles devem conhecer. O que devem ser capazes de fazer. Como devem agir.

Quantidade e Qualidade no contexto da Avaliação Educacional

Como já foi mencionado, muitas são as possibilidades de desenvolver a educação e conseqüentemente a avaliação educacional. Ana Maria Saul (1999)⁴ divide os tipos de avaliação em dois grandes grupos: as quantitativas e as qualitativas.

A abordagem quantitativa tem suas bases no positivismo, uma vez que percebe os números como veículo de expressão de um conhecimento objetivo, imparcial, verdadeiro, incontestável.

O delineamento experimental requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes, neutralizando algumas e manipulando e observando o efeito de outras. Busca-se simular na escola as condições de laboratório, artificializando-se, dessa forma, o ambiente escolar. (SAUL, 1999, p. 43)

Esta abordagem explicita uma preocupação com a quantidade de conhecimentos adquiridos pelo aluno. Na maioria das vezes esse tipo de avaliação estabelece o número de pontos que vale cada objetivo ou conhecimento atingido, hierarquizando-os.

Segundo Saul (1999, p. 42) na perspectiva quantitativa da avaliação

O método privilegiado é o hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais e tradicionalmente utilizado pela psicologia experimental. O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são comumente utilizados como apoio empírico para formulações teóricas.

Na avaliação quantitativa as questões que não podem ser quantificadas no comportamento humano não são contempladas, chegando a ser entendidas como algo sem

importância. “Muitos aspectos, talvez de importância crítica (...) são descartados por serem considerados anedóticos, subjetivos e impressionistas.” (SAUL, 1999, 44).

Ana Maria Saul ainda chama a atenção para o fato de que na avaliação quantitativa temos a presença marcante do modelo tecnicista de educação, com ênfase numa tecnologia educacional. A diferença entre valor e fato está presente nesta discussão, com opção por trabalhar com os fatos, isentos dos juízos de valor que porventura se apresentem. Nesta concepção de avaliação existe o avaliador, que se apresenta como sujeito, e o avaliado, que é o objeto do processo, não tendo pois, direito a interferir nas práticas avaliativas. Os resultados deste tipo de avaliação, burocrática, quase nunca se revertem em melhorias para a comunidade avaliada.

A avaliação qualitativa, por sua vez, surge na década de 1960 em contraposição ao modelo quantitativo. Esse fato só é possível, segundo Saul (1999, p. 45), devido “(...) ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.”

Esta forma de perceber a avaliação irá basear-se nos estudos fenomenológicos, mais especificamente nos etnográficos⁵. Como é próprio desse tipo de estudo. A avaliação qualitativa irá relativizar a objetividade científica “A objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário” (SAUL, 1999, p. 45). A neutralidade defendida pelo positivismo é aqui questionada, entendida como ato de julgamento humano e, portanto, sujeito a interferências subjetivas do mesmo.

Na visão qualitativa, iremos encontrar uma mudança na forma de perceber a avaliação educacional. Este passa, de produto a processo, sendo percebida como contínua. Logo, não linear.

O objetivo da avaliação não se restringe a condutas manifestas, nem a resultados em curto prazo, nem a efeitos previsíveis ou previstos nos objetivos de um programa. Os efeitos secundários e em longo prazo são tão ou mais significativos que os imediatos e planejados.” (SAUL, 1999, p. 46)

A avaliação passa a destacar as modificações ocorridas nos alunos ou instituições, a partir dos avanços que os mesmos conseguem, sem com isso definir uma padronização das ações desejadas (objetivos). Cada aluno ou instituição é entendido(a) como único(a) merecendo portanto análise detalhada sobre os momentos do seu desenvolvimento. Evitando as comparações propostas pelo modelo quantitativo.

Uma característica importante dessa possibilidade de avaliação centra-se nas questões metodológicas da mesma, que passam a adotar uma pluralidade de ações, com o intuito de atender à diversidade existente.

A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista. (SAUL, 1999, p. 46-47)

Além da mudança nos procedimentos metodológicos da mesma, é característica marcante da avaliação qualitativa a participação de diferentes atores sociais na sua execução. Dessa forma, a avaliação passa a ser realizada por professores, alunos e outros atores, cumprindo também a função de envolver estes sujeitos de forma ativa no fazer educacional.

O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado. A informação não é unívoca nem monopólio de um grupo ou estamento; é um instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da atividade educativa. A audiência da avaliação define os seus processos e a utilização de seus resultados. (SAUL, 1999, p. 47-48)

A participação dos atores sociais envolvidos no processo de avaliação é salientada também para o momento de construção do registro dos resultados da avaliação.

O documento ou relatório que registra o conteúdo da avaliação qualitativa deve incluir a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas, permitindo uma compreensão a todos os participantes do processo, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas. (SAUL, 1999, p. 48)

Alguns, a partir da argumentação aqui exposta pode pensar que toda avaliação que recorre ao auxílio dos números, da estatística, enfim, da matemática é positivista e conservadora, e que, ao contrário, a que se utiliza da descrição é emancipatória, crítica, democrática.

Esta forma de caracterizar a avaliação não condiz é respaldada pelo pressuposto marxista, que entende quantidade e qualidade como inseparáveis. Gamboa (2001, p. 105) traz uma contribuição significativa para este debate ao defender que

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se umas na outra e vice-versa quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo e transformador, de tal

maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Devemos, pois, evitar os reducionismos. Uma avaliação pode se utilizar de números e ser emancipatória e, contrapondo-se a esta, utilizar-se apenas da descrição e assumir um caráter conservador. O que a caracteriza como conservadora ou emancipatória são os objetivos e interesses a ela relacionados.

Considerações Finais

Diante da diversidade de possibilidades de entender a avaliação, aqui apresentadas, nos perguntamos sobre que tipo de avaliação está sendo defendido e praticado pelas nossas instituições escolares. Muitos são os estudos que apresentam indicativos de respostas a este questionamento. No entanto, para tentar responder a esta questão nos reportaremos a Cipriano Luckesi (1999) que diferencia avaliação de verificação e defende que as escolas brasileiras praticam a verificação, ou exame, ao invés da avaliação. Segundo ele, “A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado” (p. 92), “transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos” (94).

Podemos afirmar, baseados em Luckesi (1999), que em boa parte das instituições escolares brasileiras hoje, evidenciamos um discurso da adoção de uma prática avaliativa progressista, com o intuito de diagnosticar a aprendizagem, para detectar as dificuldades e a partir daí planejar a ação educativa; e uma prática contraditória a esta teoria. Prática esta onde a avaliação comumente assume o caráter punitivo e classificatório. Sendo a mesma utilizada para selecionar, classificar os alunos e/ou instituições em melhores ou piores, reproduzindo a dinâmica de exclusão social do capitalismo.

Pensar em tipos de avaliação requer inicial e fundamentalmente pensarmos em que tipo de sociedade e de homens e mulheres pretendemos formar. A que tipo de educação se está servindo: se a uma educação que objetive formar indivíduos críticos, conscientes da organização social, que lutem por uma transformação na sociedade na perspectiva de romper com o sistema de classes sociais; se indivíduos que compreendam esse sistema, mas que busquem tão somente fazer parte da classe dominante; ou se indivíduos que não consigam perceber as relações de poder que se estabelecem no mundo

capitalista, bem como desvelar a ideologia perpassada por ele, servindo apenas como perpetuadores desse sistema.

Referências Bibliográficas

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

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONNIOL, Jean-Jacques, VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Débora Cavalcante, HAIASHIDA, Kélia Andrade. Avaliação da Aprendizagem: problemas e perspectivas. In: MCDONALD, Brendan Coleman (org.). **Esboços em Avaliação Educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 5ª edição. São Paulo: Loyola, 1995.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIMA, Marcos A. Martins. A avaliação dinâmica-dialógica do ensino-aprendizagem e as contribuições do sociointeracionismo em Vygotsky. In: MCDONALD, Brendan Coleman (org.). **Esboços em Avaliação Educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

MCDONALD, Brendam Coleman (org.). **Esboços em Avaliação Educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTIAGO, Silvany Bastos. Avaliação: permanente inovação. In: MCDONALD, Brendan Coleman (org.). **Esboços em Avaliação Educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

¹ Lev S. Vygotsky (1896-1934) foi professor e pesquisador. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

² O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi desenvolvido por Vygotsky, sendo esta a distância entre o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho (desenvolvimento real) e o que ele pode realizar com a ajuda de outros elementos de seu grupo (desenvolvimento potencial)

³ Vale ressaltar que, na avaliação dialógica, a categoria qualitativa não é entendida como oposição à quantitativa, mas sim como superação desta, uma vez que admite o trato com os números.

⁴ As características destas duas perspectivas de avaliação são apresentadas pela autora tendo por base os estudos de Gómez, publicados em 1983 sob o título Modelos Contemporáneos de evolución.

⁵ Segundo Matos e Vieira (2001) os estudos etnográficos surgiram inicialmente ligados à antropologia e tem como objetivo primeiro a descrição cultural.