

Brendan Coleman Mc Donald (Org.)

Esboços em Avaliação Educacional

Adriana Eufrásio Braga Sobral
Carmesina Ribeiro Gurgel
Débora Cavalcante Duarte
Francisco de Assis Alencar Mota

Ivan de Oliveira
Keila Andrade Haiashida
Marcos Antonio Martins Lima
Maria José Barbosa
Samia Helena de Souza
Silvany Bastos Santiago
Wagner Bandeira Andriola

N. Cham.: 371.26 E73

Título: Esboços em avaliação
educacional .



14222265

Ac. 68139

BCH

Editora
UFC

8i
Coleção
Diálogos
Intempestivos

A avaliação tornou-se um dos sub-
tratos mais complexos e controversos nas
ciências da educação, mas continua ga-
nhando destaque e conquistando seu
espaço no contexto educacional. Sua im-
portância é reflexo do seu caráter político,
econômico e social. Outrossim, não deve
abstrair o seu caráter científico, enquanto
dimensão que pode contribuir, sobre-
maneira, para a melhoria da educação no
Brasil e no mundo.

Neste livro, ao longo dos onze artigos
apresentados, cada autor(a) reflete e dis-
cute a avaliação sob diferentes abordagens
educacionais. Estes "esboços" represen-
tam não somente olhares racionais, mas
também afetivos e humanos sobre o tema,
proporcionando ao leitor um conjunto de
múltiplas leituras na vivência prática e
no pensar teórico da avaliação no campo
educacional.

Este esforço conjunto dos mestrandos
e doutorandos do Núcleo de Avaliação
Educacional da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Ceará (UFC)
busca ofertar, aos estudiosos e especialis-
tas educacionais, novas propostas que
mereçam oportunidades de debates cons-
trutivos na academia e nos ambientes da
escola e sociedade.

Marcos Antonio Martins Lima

Administrador e Educador

Esboços em
Avaliação Educacional

Ao prof. Ciro Nogueira Filho,
a quem muito admirei,
como homem e
profissional.

Wagner

11/III/03

Universidade Federal do Ceará

REITOR

Prof. René Teixeira Barreira

VICE-REITOR

Prof. Ícaro de Sousa Moreira

Editora UFC

EDITORA

Maria Elias Soares

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA DA UFC

Luiz Falcão

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Ítalo Gurgel

CONSELHEIROS

Prof^a Elza Maria Franco Braga

Prof^a Maria Helena da Silva Pitombeira

Prof. Francisco de Assis Melo Lima

Diretor da Faculdade de Educação

Jacques Therrien

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Nicolino Trompieri Filho

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO

Diálogos Intempestivos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

CONSELHEIROS

Dra. Ana Iório Dias (UFC)

Dra. Angela T. Sousa (UFC)

Dra. Dora Leal Rosa (UFBA)

Dr. Enéas Arrais Neto (UFC)

Dra. Francimar Duarte Arruda (UFF)

Dr. Hermínio Borges Neto (UFC)

Dr. Jorge Carvalho (UFS)

Dr. José Aires de Castro Filho (UFC)

Dr. José Gerardo Vasconcelos (UFC)

Dr. Juarez Dayrell (UFMG)

Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos (UFC)

Dra. Marta Araújo (UFRN)

Dra. Maria Juracy Maia Cavalcante (UFC)

Dra. Maria Nobre Damasceno (UFC)

Dr. Ozir Tesser (UFC)

Dr. Paulo Sérgio Tumolo (UFC)

Dra. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

Dr. Justino de Sousa Júnior (UFMG)

Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (UECE)

Dr. Sandra H. Petit (UFC)

Dr. José Levi Furtado Sampaio (UFC)

Dr. Wagner Bandeira Andriola (UFC)

BRENDAN COLEMAN Mc DONALD

(ORGANIZADOR)

Esboços em *Avaliação Educacional*

ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA SOBRAL

BRENDAN COLEMAN Mc DONALD

CARMESINA RIBEIRO GURGEL

DÉBORA CAVALCANTE DUARTE

FRANCISCO DE ASSIS ALENCAR MOTA

IVAN DE OLIVEIRA

KEILA ANDRADE HAIASHIDA

MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA

MARIA JOSÉ BARBOSA

SAMIA HELENA DE SOUZA

SILVANY BASTOS SANTIAGO

WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA

Editora
UFC

Fortaleza

2003

PERGAMUM
BOH/UFUC

AC. 68139
R14222265
04/04/2017

Coleção Diálogos Intempestivos
© 2003 Copyright by Brendan Coleman Mc Donald
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Editora Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2995 - Benfica - Fortaleza - Ceará
CEP 60020-181 - Tel/Fax: (085) 288.7439
Internet.: www.editora.ufc.br - e-mail.: editora@ufc.br

Endereço da Faculdade de Educação
Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica - CEP 60020-110
Telefones: (85) 288-7663 / 288-7665 / 288-7667 - Fax.: (85) 288-7666
Distribuição: Fone: (85) 214-5129 - e-mail: aurelio-Fernandes@ig.com.br

Divisão de Editoração
PRODUÇÃO EDITORIAL
Luiz Falcão

Edição e Revisão de Texto
Vianney Mesquita
Roberto Cunha Lima
Maria das Dores de Oliveira Filgueira

Normalização Bibliográfica
Perpétua Socorro Tavares Guimarães - CRB 3/801-98

Projeto Gráfico e Diagramação
Carlos Alberto Alexandre Dantas

Capa
Heron Cruz

371.26
B73

Editora filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

M135e Mc Donald, Brendan Coleman (Org.).
Esboços em avaliação educacional. / Brendan Mc
Donald, et al. - Fortaleza: Editora UFC, 2003.
168p.
(Coleção Diálogos Intempestivos, 8)

ISBN: 85-7282-131-7

1. Avaliação Educação 2. Sobral, Adriana Eufrásio
Braga, et al. I. Título.

CDD 370

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Eufrásio Braga Sobral

Bacharela em Engenharia Civil. Especialista em Avaliação Educacional pela Cátedra Unesco. Mestre em Educação Brasileira pela UFC e doutoranda pela mesma Universidade.

E-mail: abraga@secrel.com.br

Brendan Coleman Mc Donald

Licenciado em Pedagogia, Letras Modernas e Filosofia. Especialista em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Mestre em Educação, em Teologia e em Psicologia. Doutor em Educação (Ph.D) e em Psicologia (Ph.D). Professor Titular no Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: brendan@matrix.com.br

Carmesina Ribeiro Gurgel

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Planejamento Educacional. Mestre em Avaliação Educacional pela UFC. Doutora em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí no Departamento de Fundamentos da Educação.

E-mail: carmesina@secrel.com.br

Débora Cavalcante Duarte

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Educação Brasileira pela UFC.

E-mail: débora_duarte_br@yahoo.com.br

Francisco de Assis Alencar Mota

Bacharel em Serviço Social e Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrando em Educação Brasileira pela UFC, com linha de pesquisa voltada para a Avaliação de Ensino e Aprendizagem. Professor temporário da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: faamota@bol.com.br

Ivan de Oliveira

Bacharel em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFC. Técnico em Assuntos Educacionais da UFC. Professor temporário da UVA e UECE.

E-mail: ivandeoliveira@terra.com.br

Keila Andrade Haiashida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Mestranda em Educação Brasileira (UFC) no Núcleo da Avaliação
Educativa. Professora substituta da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: keilaandrade@aol.com

Marcos Antonio Martins Lima

Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mes-
tre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dou-
torando em Educação Brasileira no Núcleo de Avaliação Educacional – UFC.
Professor da graduação na Faculdade Evolutivo (FACE) e em cursos de
pós-graduação na UFC, UECE, Instituto de Pós-Graduação/
UNIGRANRIO e Centro Universitário Nilton Lins (Manaus-AM). Técnico
e coordenador de projetos de educação e recursos humanos no BNB.
E-mail: marcolim@fortalnet.com.br

Maria José Barbosa

Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal
do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela UFC. Aluna especial do
curso de doutorado em Educação Brasileira pela UFC. Professora e
assessora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire.
E-mail: sampa.ce@bol.com.br

Samia Helena de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
Especialista em Gestão e Organização da Educação Básica pela UFC.
Mestranda em Educação Brasileira – Núcleo de Avaliação Educacional –
UFC. Professora temporária da Universidade Estadual do Vale do
Acará (UVA).
E-mail: samiahelena@bol.com.br

Silvany Bastos Santiago

Licenciada em Pedagogia pela UFC. Especialista em Controle e Qua-
lidade do Ensino – UFC. Mestranda em Educação Brasileira (UFC)
com linha de pesquisa em Avaliação do Ensino e Aprendizagem. Co-
ordenadora Pedagógica da Rede Pública do Estado do Ceará.
E-mail: silvanybastos@hotmail.com

Wagner Bandeira Andriola

Psicólogo, com Especialização em Psicometria e Mestre em Psicologia So-
cial e do Trabalho (Universidade de Brasília); Dr. em Educação (*Universidad
Complutense de Madrid*); Prof. Adjunto do Departamento de Fundamentos
da Educação, da Universidade Federal do Ceará; Vice-Coordenador do Nú-
cleo de Avaliação Educacional no Programa de Pós-Graduação em Educa-
ção Brasileira, na Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: w_andriola@yahoo.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO <i>Aeriana Fúlido Braga Sobral</i>	13
PROBLEMAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>De Brendan Coleman Mc Donald</i>	24
TECNOLOGIA UTILIZADA COMO RECURSO DIDÁTICO <i>Carmesita Ribeiro Gurgel</i>	41
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS <i>Dilbera Cavalcante Duarte e Kelly Andrade Habschula</i>	60
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM RITUAL MASCADO DE FACES <i>Francisco de Assis Alencar Mota</i>	76
COMO PREMIA-LO DISCENTE PARA O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA VIDA: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR <i>Ivan de Oliveira</i>	88
A AVALIAÇÃO DA E AS CONTRIBUIÇÕES <i>Marcos Antônio</i>	
OS OBSTÁCULOS <i>Maria José</i>	
AVALIAÇÃO DA PERCURSOS E <i>Santa Helena</i>	
AVALIAÇÃO: PE <i>Shirley Rêgo</i>	
CUIDADOS NA REFERÊNCIAS <i>Wagner Bandeira Andrade</i>	

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

C. LUCKESI (1999)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO <i>Adriana Eufrásio Braga Sobral</i>	13
PROBLEMAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>P.e Brendan Coleman Mc Donald</i>	24
TECNOLOGIA UTILIZADA COMO RECURSO DIDÁTICO <i>Carmesina Ribeiro Gurgel</i>	41
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS <i>Débora Cavalcante Duarte e Keila Andrade Haiashida</i>	60
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM RITUAL MACIÇO DE FACES <i>Francisco de Assis Alencar Mota</i>	76
COMO PREPARAR O DISCENTE PARA O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA VIDA: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR <i>Ivan de Oliveira</i>	88
A AVALIAÇÃO DINÂMICA-DIALÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO EM VYGOTSKY <i>Marcos Antonio Martins Lima</i>	98
OS OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA AVALIATIVA <i>Maria José Barbosa</i>	121
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA COTIDIANA: PERCURSOS E PERSPECTIVAS <i>Samia Helena de Souza</i>	129
AVALIAÇÃO: PERMANENTE INOVAÇÃO <i>Silvany Bastos Santiago</i>	147
CUIDADOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES <i>Wagner Bandeira Andriola</i>	157

APRESENTAÇÃO

Tenho a grata satisfação de apresentar à comunidade acadêmica brasileira este opúsculo intitulado "Esboços em Avaliação Educacional" composto por onze textos escritos e selecionados por alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Educadores contemporâneos são unânimes em considerar a *avaliação educacional* como um desafio, um fenômeno que exige atenção especial, devido aos múltiplos problemas que emergem deste ato pedagógico. Esta coletânea que ora apresento visa reunir pensamentos teóricos e críticos sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Os artigos deste compêndio, por meio da diversidade de experiência dos autores que dele participam oferecem um leque de interrogações de enorme relevância para o debate nacional sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

O papel que a avaliação educacional tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem sombra de dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área de educação. Com a entrada, em vigor, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, os sistemas de ensino têm introduzido maior flexibilização e autonomia nos estabelecimentos de ensino, provocando alterações significativas, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos. Algumas dessas mudanças geraram um clima de preocupação entre os educadores. Quando se trata de avaliação escolar, hoje em dia, há dois extremos a serem evitados. São justamente os fanáticos pela avaliação e aqueles que querem abolir a avaliação escolar completamente. Obviamente, precisamos de uma avaliação escolar equilibrada e, sobretudo, uma avaliação científica. A forma como a avaliação educacional vem sendo operacionalizada denota que ainda há muito o que desvendar.

Os artigos contidos nesta obra tratam evidentemente de assuntos não acabados, trazidos à discussão para que sejam amplamente debatidos, estudados e aprofundados por educadores e, conseqüentemente, por aqueles que lidam, no dia-a-dia, com a importante e difícil, mas prazerosa tarefa de avaliar seus alunos.

Com esta publicação, procura-se dar continuidade à idéia nascida no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará de que trata as tarefas disciplinares, nomeadamente àquelas retratadas em peças escritas, não se restringem à discussão em *petits comités*, o que não dá oportunidade à socialização das reflexões procedidas nas salas de aulas, perdendo-se, no tempo e no espaço, preciosos momentos e importantíssimas conclusões que podem ser exercitadas, na prática, junto ao universo de pessoas que lidam com assuntos escolares no complexo campo educacional.

A expectativa, ainda, é de que, da leitura e discussão desses onze bons ensaios e de nossa modesta produção, possam fluir contribuições para o aprimoramento das idéias aqui expostas, com vistas também à formação de novos recursos bibliográficos, hauridos a partir do próprio espaço onde ocorre a relação pedagógica – a Faculdade. Ao louvar o esforço dos dez alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado da FACED/UFC, do qual me honra, sobremaneira, ser docente, convido os estimados colegas professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará a primarem pela produção do conhecimento e esforçarem-se para que o resultado seja socializado, a fim de que a Instituição se faça cada vez mais forte e respeitada como centro de excelência no cenário universitário nacional.

PROF. P.E BRENDAN COLEMAN MC DONALD – PH. D.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA SOBRAL

*O dever principal da educação é de armar
cada um para o combate vital para a lucidez.*

Edgard Morin

A política educacional brasileira acolheu como eixos norteadores as teses apresentadas no documento **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, de 1998, coordenado por Jacques Delours. Neste documento, são apresentados os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

Estes pilares constituem a matriz principal na construção da visão de mundo dos princípios e diretrizes da educação na atualidade, visando a uma preparação mais ampla dos alunos, acreditando numa melhoria da própria estrutura dos sistemas educacionais, pois, como enfatiza Basarab Nicolescu (Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares – CIRET) *apud* Morin,

(...) há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade do ser e não apenas a um dos seus componentes (2000, p. 11).

Nessa perspectiva transdisciplinar, Edgar Morin, atualmente um dos maiores estudiosos das Ciências Sociais, elaborou um conjunto de reflexões sobre a educação do amanhã. MORIN (2000) enunciou os sete saberes necessários à educação do futuro e assim os intitulou: *As cegueiras do conhecimento: o erro*

e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e, por último, A ética do gênero humano. São, pois, considerados eixos e caminhos *que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes* (MORIN, 2000, p. 12).

Para Morin (2000) “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (p. 19). Com essa idéia, o autor projeta uma responsabilidade mais acentuada ao trabalho do educador que deverá tornar seu próprio conhecimento cada vez mais abrangente a fim de contribuir de forma mais eficaz no plano educacional, sendo capaz de promover a formação e instrução do educando numa lógica, reconhecidamente científica e filosófica, em que a capacidade de análise e interpretação do aluno sejam trabalhadas simultaneamente.

Para tanto, promovendo o aprimoramento de seu conhecimento, conduzirá o profissional ao enriquecimento cultural, necessário ao seu papel profissional, favorecendo cada vez mais a sua inserção num mundo em que as exigências quanto à atualização, em conteúdos se tornou um aspecto corriqueiro em decorrência da incessante evolução do conhecimento.

Este perfil de educador deverá acentuar o papel da educação na formação do pensamento do educando, que deverá ser preparado para assimilar as reais diferenças entre o que pode ser considerado errado e o que pode ser havido como ilusório, quando da compreensão do conhecimento. Tal assimilação não poderá se limitar apenas à identificação do aspecto erro ou aspecto ilusão; ao contrário, deverá permitir uma ampliação dessa investida, pois o educando há de ser preparado para não se deixar levar por idéias que o conduzam ao erro de interpretação, ou deixar-se iludir por concepções que violem a própria maneira de realizar a leitura do mundo, ou ainda, que não lhe permitam conhecer-se como pessoa capaz de empreender-se em busca de sua felicidade.

Nesse ínterim, o educador, em sua função de avaliador, deverá também estar alerta para as inúmeras possibilidades que o próprio conhecimento produz com relação às abordagens de interpretação possíveis de ocorrer, já que sua função exige um

comportamento necessário em vislumbrar as várias faces de análises dos problemas educacionais. Assim, o trabalho do avaliador exige não somente uma preparação sólida e ampliada, bem como uma postura profissional capaz de perceber as devidas relações que podem ser estabelecidas pelos educandos quando da análise de conteúdos.

Enfatizando-se neste momento o trabalho do avaliador nas atividades pedagógicas rotineiras, chama-se a atenção para o fato de que a interpretação, o reconhecimento da importância e da aplicação de um determinado conteúdo estabelecidos pelos educandos nessas atividades, e que serão focos de trato avaliativo, devam ser coerentes e não desviados do bom senso, da compreensão e do pensamento lógico, pois

as possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do exterior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas (MORIN, 2000, p. 33).

Nessa construção da educação do futuro, a área de trabalho da avaliação educacional assume um papel muito relevante, pois fornece embasamentos e instrumentos teóricos pertinentes a essa linha de pensamento apresentada por MORIN. No aporte teórico da avaliação educacional, encontra-se um reconhecido esforço de seus clássicos estudiosos em dirigir o trabalho dessa área para uma concepção abrangente do trabalho educativo, buscando a produção de um conhecimento embasado em múltiplas possibilidades que permeiam a construção da ciência.

Assim, convergem ao mesmo ponto a proposta de educação para o futuro de Morin e as concepções imbricadas na construção teórica da avaliação educacional, ao reconhecerem que

“o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (p. 20).

Entretanto, o trabalho do profissional dedicado à avaliação educacional deve ser muito cauteloso, por isso mesmo a necessidade de uma atualização e amadurecimento contínuos de sua preparação, tendo em vista que o próprio conhecimento que é

“ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento” (MORIN, 2000, p.20).

Tendo sido dada a devida importância pela política educacional brasileira às idéias contidas no documento coordenado por Delours, e de certa forma indiretamente às idéias de Morin, espera-se que seja elaborada uma proposta de preparação dos profissionais que trabalham em avaliação para atuar com ênfase nessa óptica de pensamento. É importante que surjam iniciativas que favoreçam essa preparação, para que a atualização da política educacional brasileira não fique apenas na sugestão de correntes de pensamento inovadoras, mas que sejam implementadas efetivas ações que permitam uma aplicação objetiva da teoria, evitando, assim, que cada profissional interprete e execute o plano teórico a seu gosto e modo.

Quanto aos princípios de pertinência do conhecimento, Morin enfatiza a inadequação cada vez mais ampla dos saberes desunidos e divididos de um lado, e de outro, a realidade cada vez mais multidisciplinar. Segundo este abalizado autor, para que o conhecimento seja considerado pertinente, a educação deverá evidenciar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Referindo-se ao contexto, ele parte da idéia de que

“o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2000, p. 36).

Nesse sentido, a avaliação educacional se destaca por possuir, em seu ideário, tal concepção que pode ser ratificada quando Stake apud Vianna acentua, desde 1967, ao expressar que a avaliação

"não deveria ter um caráter episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para uma tomada de decisões em bases realistas" (2000, p. 57).

A relevância atribuída aos educadores no trato dos assuntos relativos à avaliação educacional adquire mais evidência ao relacioná-la às teses de Morin, pois, conforme Cronbach *apud* Vianna (2000, p. 68), a avaliação

"deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e uso de grande número de diferentes informações".

Entretanto, as diferentes informações coletadas precisam ser analisadas de maneira precisa, com interpretações coerentes, para que as análises decorrentes não sejam elaboradas com acentuada caracterização do senso comum, e para que haja pertinência no conhecimento produzido,

(...) a avaliação precisa concentrar-se em um conjunto de atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas e o mundo da realidade. Além disso, as atividades científicas devem possibilitar interpretações aprofundadas sobre os dados levantados. Uma avaliação não terá um crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

O valor de um avaliador não está apenas em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam às várias audiências. Tudo isso, para que a mensagem do avaliador seja compreendida, mereça credibilidade, ofereça respostas significativas, altere prováveis posições preconcebidas e estabeleça um diálogo enriquecedor, conseqüente e, finalmente, permita decisões adequadas (VIANNA, 2000, p. 76-77).

Quanto ao global, Morin enfatiza que este vai além do contexto, por ser um “conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (2000, p. 37). Assim, o todo terá qualidades ou propriedades não verificadas nas partes, caso estejam isoladas, e algumas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo, sendo *preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes* (2000, p. 37).

O aspecto multidimensional é reconhecido em unidades complexas como o ser humano (biológico, psíquico, social, afetivo e racional) e a sociedade (dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa etc.) e “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional” (MORIN, 2000, p. 38). Esse mesmo conhecimento deve enfrentar a complexidade que Morn conceitua como a união entre a unidade e a multiplicidade.

“Em conseqüência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p. 39).

Em entrevista datada de 27 de julho de 2002, concedida à TV Cultura, no programa Nossa Língua, o economista Flávio de Almeida Prado declarou que *é difícil se fazer compreender o óbvio*. De imediato, a afirmação pode parecer algo que não chame a atenção, entretanto seu relato se referia às suas experiências profissionais com empresários no tocante à necessidade de possibilitar que qualquer tipo de profissional possa trabalhar naquilo que gosta, porque para Prado *ninguém faz bem feito aquilo que não gosta de fazer* (entrevista, 27/07/2002).

Estimular alguém a fazer o que gosta é um desafio pertinente à concepção de uma proposta educacional que reconheça a importância do estímulo da inteligência geral. Tal concepção necessita de uma íntima interação com os procedimentos e princípios preconizados na teoria da avaliação educacional, já que para reconhecer habilidades e gostos profissionais é necessário o estabelecimento de critérios e medidas para que sejam realizadas ações comparativas que agucem as percepções de avaliadores, no refinamento dos estímulos

e compreensão das respostas, assim como dos avaliados, sensibilizando-os adequadamente às suas efetivas preferências profissionais.

Assim,

(...) a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, e de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Esse uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, despertar (MORIN, 2000, p. 39).

Atualmente, para muitas pessoas, a escolha de uma profissão está arraigada às leis do mercado de trabalho. O ideal de exercício profissional associado às habilidades pessoais está bastante comprometido pela falta de oportunidades empregatícias, pois há acentuada valorização de áreas específicas de trabalho com iniciativas de investimentos e o abandono de outras que não atendem aos interesses financeiros do modelo econômico vigente.

Em razão das suas várias necessidades, o trabalhador acaba por assumir funções para as quais as suas aptidões não combinam com as características e exigências operacionais de tais funções. Em decorrência, um dos efeitos diretos dessa situação é a insatisfação profissional que tende a se manifestar em diversificadas formas presentes nas relações de trabalho, chegando, até mesmo, em casos patológicos, já que "(...) o trabalho torna-se perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre atividade" (DEJOURS, 1994, p. 24).

No campo de estudo da avaliação educacional, há possibilidades de construção de contribuições metodológicas que objetivem associar a aptidão de alguém para determinada área de trabalho com o que esta pessoa possa assumir, consideradas também as exigências inerentes aos tipos de funções. Tais formulações podem ser direcionadas por vertentes teóricas dessa área do conhecimento concentradas na dimensão do ensino-aprendizagem ou na dimensão curricular. Quanto ao aspecto

metodológico, vê-se possibilidades de construção de procedimentos avaliativos que valorizem o conjunto de aptidões de cada pessoa e busquem ferramentas capazes de identificar potencialidades particularizadas.

Ainda assim,

(...) do ponto de vista de uma proposta pedagógica, deve haver compatibilidade entre os motivos que a impulsionaram e a finalidade para a qual está dirigida. Isto é, a coerência significativa entre 'motivo' e 'finalidade' constitui condição importante do desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade, pois dessa forma passa a existir uma unidade integradora entre os motivos e os fins que determinam as realizações, os projetos e o trabalho escolar (FRANCO apud SOUSA, 1995, p.24-25).

O terceiro saber necessário à educação do futuro e ressaltado por Morin é ensinar a condição humana, quer dizer, "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana" (2000, p. 47), pois, para o autor, interrogar a condição humana é questionar nossa posição no mundo.

Para o profissional dedicado à avaliação, fica encarregada a tarefa de tornar compreensível o *Destino multifacetado do humano, que conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os seres humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra* (Morin, 2000, p. 61).

Ensinar a identidade terrena é o quarto saber necessário à educação do futuro idealizado por Morin. O estudioso acentua que todos os seres humanos vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e morte, já que estão unidos num mesmo destino ao qual chamou de planetário. Assim, ao educador é importante conhecer e tornar conhecida a necessidade de aprender a estar no planeta Terra, ou seja, "aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos" (Morin, 2000, p. 76).

Dessa forma, Morin destaca que a transformação da espécie humana em verdadeira humanidade torna-se objetivo

fundamental da educação que aspira principalmente à sobrevida da humanidade, ante a ânsia do progresso.

O século XX tornou evidente a consideração da imprevisibilidade para a tomada de consciência de que o futuro é aberto e imprevisível. Daí Morin caracteriza o quinto saber necessário à educação do futuro, qual seja: enfrentar as incertezas, já que “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (2000, p. 86).

A incerteza é o reflexo da época de mudanças vivida. É época em que tudo está ligado pelas redes virtuais e a complexidade das informações cresce em razão da multiplicidade de interrelações daí decorrentes. A incerteza deve ser considerada na medida da avaliação da veracidade, da qualidade, da pertinência, da interpretação, da aplicação das informações atualmente produzidas.

Como a educação para o futuro deve estar atenta à incerteza no processo de produção do conhecimento, enfatiza-se a abordagem subjetivista nessa produção, que dá destaque à atividade do sujeito que se torna responsável pela criação da sua realidade. E tal abordagem,

(...) quando transportada para a avaliação educacional representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes.

Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos (FRANCO apud SOUSA, 1995, p.19-20).

O cuidado que deve ser dado à compreensão e interpretação da realidade, nesse contexto de incertezas, justifica-se pelo fato de que a realidade não é facilmente legível.

“As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade” (MORIN, 2000, p. 85).

Como a leitura da realidade é tarefa difícil, fazer compreendê-la a outros assim também o será. Ensinar a compreensão é um problema crucial na sociedade atual porque, apesar do Planeta

ser atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvidas há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93).

Nesse ínterim, Morin diz que, apesar de todas as condições tecnológicas hodiernas, o problema da compreensão é crucial, advindo daí uma das finalidades da educação futura, já que a comunicação não garante a compreensão e que a compreensão humana vai além da explicação.

A compreensão no campo da avaliação é um aspecto primordial inerente à prática dessa atividade, já que a amplitude da capacidade do ser humano é imensa e precisa ser lida pelo educador com bastante zelo e interesse. É importante que ele esteja em condições de reconhecer a referida amplitude e a desnecessária e improdutiva padronização que em geral se quer como resposta do aluno aos conteúdos ministrados.

Nessa óptica é o que aponta Perrenoud, ao afirmar que não se concebe

“separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem” (1999, p. 168).

O sétimo saber indicado por MORIN dá destaque à urgente necessidade em se priorizar uma convivência social mais humanizada e democrática em que não haja a dissociação indivíduo-sociedade-espécie, já que

(...) são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por conseqüência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio da tríade complexa emerge a consciência.

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (MORIN, 2000, p.106).

Diante desse contexto elaborado por Morin, vê-se o papel da avaliação educacional de extrema importância na construção da educação para o futuro, tendo em vista a estreita ligação entre os saberes necessários apontados pelo autor e a elaboração teórica, bem como a prática dessas idéias já comuns nesse campo do conhecimento.

Referências Bibliográficas

DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

PROBLEMAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

P.E BRENDAN COLEMAN Mc DONALD, Ph.D

O primeiro problema que o educador encontra em seus esforços para avaliar a aprendizagem do aluno, com os sistemas atualmente em vigor, é o fato de que aprendizagem é algo que acontece no cérebro e, conseqüentemente, não pode ser observada diretamente. É através do desempenho do aluno que tentamos verificar até que ponto houve aprendizagem. Campos colocou o problema assim:

Na realidade, ainda não se descobriu uma forma de observar diretamente a aprendizagem, pois observamos apenas as condições que antecedem o desempenho, depois o desempenho propriamente dito e, afinal, as conseqüências do desempenho (2. p. 32).

E para complicar mais uma situação já difícil, aprendizagem e desempenho não são sinônimos. Um aluno, por exemplo, que estudou muito e realmente aprendeu uma determinada matéria, na prova, por motivos de nervosismo ou cansaço etc. pode ter um desempenho fraco, levando o professor a crer que a aprendizagem não foi adequada. O contrário também pode acontecer. Um aluno que não aprendeu a matéria, mas conseguiu colar de um colega, pode mostrar um desempenho perfeito!! Aprendizagem escolar, então, não pode ser avaliada diretamente e, uma avaliação indireta, com tantas variáveis envolvidas, corre o risco de ser imperfeita. Com isso em mente, quando se trata de avaliação escolar hoje em dia, há dois extremos a serem evitados. São justamente os fanáticos pela avaliação e aqueles que vendo as enormes dificuldades ou impossibilidade de efetuar uma avaliação científica e precisa na aprendizagem escolar querem abolir a avaliação escolar completamente.

Parece incrível, mas há pessoas, bem intencionadas acredito, que levantam suas vozes em favor de um ensino sem provas, testes ou exames, onde o aluno vai prosseguir com seus estudos, independentemente de qualquer forma de

verificação da aprendizagem. Como qualquer ato que se pratique está sujeito a imperfeições, tais pessoas, indo muito além das equilibradas críticas oferecidas por peritos no assunto, como HOLT (7) e Glasser (5), em relação a avaliação escolar, notam as deficiências dos tipos de medida do rendimento escolar e, ao invés de trabalhar no sentido de aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos de medida, preferem propor nas palavras de Carvalho:

Um sistema de ensino isento de provas e exames, no qual o aluno, sem barreiras, prossiga na escola, e percorra currículos e programas independentemente dos resultados que foram alcançados (3. p. 341).

E Hoffmann, com aquela clareza que lhe é peculiar afirma: "A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação" (6. p. 17).

O raciocínio das pessoas que querem abolir a avaliação escolar é o seguinte: se não sabemos realmente medir corretamente e com precisão, para que medir?

Igualmente reprovável é a atitude de professores fanáticos pela medida. Professores que parecem mais interessados em avaliar e atribuir notas do que ensinar. É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações ou décimos de um ponto. Os instrumentos de medida para avaliar a aprendizagem escolar disponíveis até o momento simplesmente não são capazes de discriminar se aquelas frações, ou até o conjunto de provas ou testes aplicados durante o ano acadêmico, estabeleceu fielmente que este aluno que obteve a média cinco (5) dominou o essencial do programa e que aquele aluno que obteve quatro vírgula nove (4,9) não o dominou. No processo de avaliação da aprendizagem escolar é impossível medir com tanta precisão. Alguns anos atrás, o autor deste artigo, convidou três engenheiros formados para medir o comprimento de um auditório relativamente pequeno. Cada engenheiro recebeu uma fita métrica (todas as três sendo idênticas) para realizar a tarefa. Exigia-se grande precisão nas respostas. Na

primeira tentativa os três engenheiros forneceram três respostas diferentes, permitindo que as diferenças eram mínimas. A mesma coisa aconteceu na segunda e terceira tentativas! Agora, se três engenheiros qualificados não conseguiram medir com a mesma precisão a distância entre dois pontos estáticos, imagine a dificuldade de medir aprendizagem com alta precisão, através do desempenho do aluno, com inúmeras variáveis entrando no processo!

Alguns anos atrás tinham dois colegas, professores do ensino médio e, na minha opinião, excelentes educadores. Ambos eram homens seriíssimos, esforçados no cumprimento de seus deveres. Um era professor de português e o outro de história. Ambos tinham aproximadamente quinze anos de magistério na época. Os dois garantiram que tinham condições de medir a aprendizagem de seus alunos com um altíssimo grau de precisão. Resolveu-se testá-los. Os dois foram convidados para corrigir as provas de fim do ano dos alunos do terceiro ano do ensino médio, mas anotando as notas não na própria folha da prova, mas num caderno especial providenciado para a ocasião. Isto eles fizeram com sua costumeira seriedade. As provas ficaram com a supervisão do colégio, junto com as notas. Dois meses depois, sem aviso prévio, os dois foram convidados para corrigir as mesmas provas, usando exatamente os mesmos critérios. Como eles ficaram surpresos com os resultados! O professor de português tinha corrigido 42% de suas provas de uma maneira diferente, e o professor de história 36% das suas, diferentemente! Embora as diferenças não fossem grandes, no primeiro caso, quatro alunos foram reprovados apesar de serem aprovados na primeira avaliação das provas e, no segundo caso, seis alunos foram aprovados apesar de serem reprovados na primeira vez. Em outras palavras, a revisão das provas fez a diferença entre aprovação e reprovação para dez alunos! Se algo assim pode acontecer com dois educadores competentes e zelosos, imagine o que acontece em nossas salas de aula com os inúmeros professores que são realmente leigos na área de avaliação da aprendizagem!

O autor deste artigo duvida seriamente que haja fundamento científico para o uso das atuais medidas de rendimento

escolar, especialmente como são aplicados. É altamente questionável se a avaliação da aprendizagem escolar pode ser representada adequadamente com uma nota ou número numa escala de zero a dez ou cem pontos. Escrevendo sobre o uso de notas nos boletins escolares Pinto perguntou:

Quem fica informado de quê? Os pais ou responsáveis pela educação, ao receberem um boletim de notas escolares, podem inferir seguramente o quê? Que o aluno não dá para matemática, que o professor não conseguiu ensinar, que no dia da prova o aluno estava enfermo, irrequieto, perturbado e se saiu mal nas respostas?

Ao ler o seu boletim, o aluno é capaz de imaginar a quantas anda a sua aprendizagem em qualquer matéria? Fica ele informado em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e a intensidade em que a aprendizagem se procedeu? (p. 49)

Concordo com Pinto plenamente. Uma classificação numa escala de dez ou cem pontos pode significar quase qualquer coisa. Vejamos, por exemplo, o caso de um aluno que, recebendo seu boletim, descobriu que tirou nota cinco (5) em matemática. Essa nota cinco (5) significa o quê? Os pais ou responsáveis pela educação do aluno, ao receberem o boletim com esta nota cinco (5), podem inferir seguramente o quê? Que o aluno é inteligente, mas que não estudou durante o semestre? Ou o contrário, que o aluno é pouco inteligente com dificuldades na área da aprendizagem, mas através de um grande e persistente esforço conseguiu esta nota que realmente é uma conquista para ele? Que no dia da prova o aluno estava doente ou perturbado e não conseguiu se concentrar na prova e, por isso, saiu mal nas respostas. Que o professor não conseguiu ensinar matemática bem e que a confusão na mente do aluno é devida a esta inabilidade do professor em ensinar? Que o professor corrigiu a prova com mais rigor do que é normal naquele dia? Que preconceitos por parte do professor influíram na avaliação da prova? Que as instruções sobre o tempo disponível, o número de perguntas a serem respondidas, o peso das perguntas etc. não foram bem entendidas pelo aluno e o resultado foi

a nota cinco (5)? Ao ler o boletim, os pais ou o próprio aluno ficam informados em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e intensidade em que a aprendizagem se procedeu? De fato, aquela nota (5) pode representar qualquer coisa!

A nota de aprovação varia entre os estabelecimentos de ensino. Em alguns é cinco (5), em outros é seis (6) e em outros até sete (7). Alguns anos atrás, numa pesquisa realizada na cidade de Fortaleza, o presente escritor visitou algumas escolas e alguns colégios do ensino básico e médio. Entre outras informações procurou saber qual era a nota de aprovação naquele estabelecimento de ensino e porque esta nota foi escolhida. Das escolas visitadas nenhum diretor ou seu representante conseguiu oferecer uma explicação científica para adoção da nota exigida. Ouvimos respostas como: "encontrei no regimento interno"; "cinco é a metade da escala"; "somos exigentes e, por isso, escolhemos sete (7)", etc. Em outras palavras, esses estabelecimentos de ensino exigiram uma determinada nota numa escala de dez ou cem pontos para o aluno ser aprovado (ou reprovado!), mas não sabiam justificar essa exigência cientificamente ou pedagogicamente. Há, então, alunos tirando a nota cinco (5) e sendo aprovados em alguns colégios e tirando cinco (5) numa mesma escala de pontos e sendo reprovados em outros colégios!

Muitos colégios e escolas usam o sistema alfabético. Este adota faixas igualando alunos de rendimento aproximado. Um exemplo comum seria assim: a letra A vai de 8,75 a 10,0; B de 6,00 a 8,74; C de 4,00 a 5,90; D de 2,00 a 3,90 e, finalmente, E de 0,00 a 1,90. Este sistema também não é satisfatório porque, além de ter os problemas ligados com a nota, já mencionados acima, também reprova por diferenças mínimas. Por exemplo, o aluno com nota seis (6,00) recebe a letra B, sendo assim aprovado, enquanto o aluno que recebe a nota cinco vírgula nove (5,90) recebe a letra C que indica normalmente a reprovação. A diferença entre as duas notas é um décimo e, como afirmei, não existem instrumentos que podem medir aprendizagem com tanta precisão. Além disso, o valor das letras varia de colégio em colégio, faltando assim, uniformidade de critério.

Há também a avaliação escolar através do conceito. Infelizmente os conceitos são freqüentemente baseados na famo-

sa escala dos dez pontos com todos os problemas inerentes a elas. Quando são usados critérios científicos e psicopedagógicos na avaliação da aprendizagem do aluno, esses resultados podem ser resumidos em conceitos positivos como: Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório e outros semelhantes. Conceitos positivos como esses são aceitáveis quando são fundamentados em critérios com sua eficiência e cientificidade comprovados. Porém, em hipótese nenhuma podemos aceitar conceitos de cunho condenatório ou julgatório. Conceitos como Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Aprendizagem Insuficiente, Aprendizagem Deficiente, etc., são claramente condenatórios, provocando bastante constrangimento na pessoa do aluno. Além de ser altamente prejudicial ao autoconceito do aluno que se sente ameaçado e depreciado com as conotações deste tipo de conceito. Escrevendo sobre estes tipos de conceitos, Pinto afirma:

São nitidamente condenatórios, vexatórios, estigmatizantes, ligados a uma conotação moral de "preguiçoso, mau estudante, relapso, aluno-problema" (10. p. 47).

E escrevendo sobre o conceito "Regular", um dos conceitos mais usados pelos professores do ensino fundamental e médio, o mesmo autor afirma:

Ele significa: comum, vulgar, hesitante, superficial; o que o aluno sabe não é bastante, não é o essencial, não importa muito e há sempre a ameaça de ser julgado insuficiente, à medida que o ensino se vai tornando mais complexo (10. p. 47).

Realmente, o conceito "Regular" é um que o aluno brioso e esforçado dificilmente aceita. Danifica a auto-imagem do aluno com os conseqüentes prejuízos psicológicos e, sobretudo, não diz claramente ou com precisão como o aluno anda em sua aprendizagem.

Por que professores têm que comparar alunos com seus colegas de turma, ou as notas de um aluno com a média, moda ou mediana da turma? Popham chama nossa atenção a uma distinção de grande importância para professores tentando avaliar a aprendizagem dos seus alunos. É aquela que se faz entre

os enfoques mais clássicos de medida com *referência a normas* e os recentemente enfatizados com *referência a critérios*. Segundo POPHAM:

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 (11. p. 41).

Segundo o autor, os testes de rendimento e de aptidão, nos quais os educadores têm-se apoiado durante décadas, são exemplos de testes com referência a normas porque seus objetivos são os de revelar de que forma os escores de uma pessoa se relacionam com o desempenho de algum grupo normativo (daí, o nome "com referência a normas"). Um exemplo de teste com referência a critério seria o Teste para Seleção de salva-vidas, pelo qual se está interessado em saber se as habilidades de um nadador salva-vidas atingem um nível específico de competência, sem levar em consideração que outros tenham atingido o mesmo nível de proficiência. Em nossas salas de aulas freqüentemente encontramos medidas com referência a normas sendo usadas. Um aluno é comparado com o melhor aluno da turma ou a média da turma, etc. O autor deste artigo acredita que não há motivos pedagógicos ou psicológicos na avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula para se usar medidas com referência a normas. O correto é usar medidas com referência a critérios, deixando o aluno seguir seu próprio ritmo de aprendizagem. Não negamos que há certas situações em que os professores têm necessidade de usar testes com referência a normas. Sempre que for necessário selecionar apenas alguns alunos para determinada oportunidade educacional (por exemplo, no caso de um número de vagas limitadas num colégio ou universidade, etc.) será importante saber como os alunos ou candidatos se comparam entre si. Quais os mais qualificados para admissão? Mas será que é tão importante saber disso numa sala de aula? A que finalidade importante essa informação serve? Na

correção de provas o professor não deve ser influenciado pela atuação de outros alunos com a mesma prova.

Entre as várias definições da avaliação da aprendizagem encontradas nos manuais podemos citar aquela de Luckesi:

Avaliação é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (8. p. 33).

Analisando essa definição, o referido autor afirmou que a prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. O professor em sala de aula deve comparar o aluno com seu próprio passado em termos de aprendizagem e nunca com relação aos outros. Comparar um aluno com dificuldades em aprendizagem com o melhor aluno da turma é causar este primeiro cair num desespero.

Preconceitos por parte do professor também influenciam negativamente no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Este é um ponto bastante delicado porque ninguém quer ser chamado de preconceituoso, muito menos professores na área de sua atuação profissional. Mas é realmente surpreendente o número de preconceitos que um professor pode adquirir inconscientemente e que interferem indevidamente no processo de avaliação escolar. Podemos citar como exemplos alguns dos preconceitos mais comuns encontrados em professores:

- a) preconceito de comportamento, onde o aluno bem comportado é preferido ao aluno mal comportado e, conseqüentemente, tira uma nota maior, o professor sendo parcial neste caso;
- b) preconceito de raça, onde um professor que tem preferência para alunos da raça branca corrige com mais rigor as provas de alunos de pele escura (ou vice-versa);
- c) preconceito de estética, onde o professor é influenciado, num trabalho de pouco valor, pela ordem, limpeza, estética ou pelo de ser datilografado ou feito no computador. Aqui a nota foi dada pela estética do trabalho e não por causa do teor do exercício;

- d) preconceito caligráfico, onde o professor é influenciado demasiadamente pela beleza da letra do aluno, prejudicando o aluno que tem letra pouco legível em termos de nota;
- e) preconceito de cansaço, onde o professor, por causa do cansaço, dá notas mais generosas às provas corrigidas no início das correções do que às provas corrigidas horas mais tarde no fim das correções;
- f) conhecimento pessoal do aluno, onde o professor está corrigindo a prova de um parente, amigo ou namorado e, por causa da amizade ou parentesco, dando uma nota não merecida;
- g) expectativas do professor, onde um aluno excelente com um histórico escolar exemplar faz uma prova ruim, as expectativas do professor junto com sua simpatia pelo aluno aumenta a nota realmente não merecida neste caso;
- h) preconceito religioso, onde a prova do aluno, que tem uma religião diferente da religião do professor, é corrigida com mais rigor por causa deste fator;
- i) preconceito político, onde a prova do aluno é corrigida com mais rigor por ele ou seus parentes pertencem a um partido político diferente do partido político do professor.

Finalmente, precisamos mencionar o professor vingativo que se desentendeu com um aluno durante o semestre e desconta essa briga baixando a nota do aluno injustamente.

Nos últimos anos, muitos novos livros sobre motivação e sua importância na sala de aula foram publicados. Acredito que haverá muito mais estudos sobre motivação e seus efeitos no início deste terceiro milênio. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que a própria avaliação escolar em si pode ser uma fonte de motivação. Ficou comprovado, por Feldmesser (4. p. 64) nos Estados Unidos, que o aluno cujo desempenho é comparado com seu próprio desempenho anterior é mais motivado em termos de aprendizagem do que seu colega cujo desempenho é comparado com seus colegas de turma, especialmente os melhores da turma. Quando um aluno com dificuldades em

sua aprendizagem é comparado com o melhor aluno da turma, freqüentemente o primeiro fica desanimado e desmotivado. Porém, se um conceito ou nota é para motivar, então um alto conceito ou nota nunca deve ser garantido, mas sempre possível, e um baixo conceito ou nota nunca deve ser inevitável, mas, mais uma vez, sempre possível. Aqui, no Nordeste, muitos professores "bonzinhos e compreensíveis" somente dão notas altas? E quantos professores "durões e incompreensíveis" somente dão notas baixas? Essas duas categorias de professores realmente não entendem como se aproveitar da motivação intrinsecamente contida na própria avaliação escolar.

Outro problema seriíssimo na avaliação escolar e, infelizmente, bastante freqüente, é quando a avaliação é usada como ameaça para controlar uma sala de aula indisciplinada ou para obrigar um aluno a estudar. Muitos leitores deste artigo vão lembrar cenas como esta: numa sala de aula tumultuada o professor grita "prestem bem atenção, porque o que estou fazendo agora vai cair na prova" ou "vou baixar dois pontos nas provas dos alunos que estão falando"! O resultado da ameaça pode ser um silêncio sepulcral e um imediato melhoramento no comportamento dos alunos, mas a função da avaliação foi totalmente deturpada. O professor tem que ser, por força de sua missão, uma figura querida, aceita e amada. Ameaçando alunos com uma prova difícil ou, pior ainda, prometendo rebaixar a nota, além de abusar seriamente da função da avaliação, apresenta a figura de um professor hostil, oponente e inimigo, que pouco entende de avaliação ou de psicologia escolar. É realmente triste ver a avaliação escolar sendo apresentada como um controle disciplinar, em lugar de ser uma apreciação acadêmica de um processo que consiste em fazer determinações qualitativas.

Considero sério o pouco (ou o nenhum) uso da avaliação formativa e da avaliação diagnóstica dentro da sala de aula hoje em dia. Todos os professores são obrigados a usar a avaliação somativa, mas pouquíssimos usam a avaliação formativa e diagnóstica. A avaliação formativa, no sentido que estamos usando aqui, não tem como seu objetivo dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros dentro do andamento do próprio processo da 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. É um "feedback" necessário para diagnosticar falhas no processo ensino-aprendizagem. Bloom, Hastings e Madaus afirmam:

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 (l. p. 130).

Avaliação diagnóstica segundo os três já citados autores:

... requer a valorização, a determinação, a descrição e a classificação de algum aspecto do comportamento do aluno. No entanto, os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui (l. p. 97).

Só posso lamentar o pouco uso da avaliação diagnóstica, aqui no Nordeste, antes do início dos cursos ou do período de instrução. Convém lembrar que, às vezes, o professor vai precisar da ajuda do orientador educacional ou do psicólogo educacional quando se trata de avaliação diagnóstica. A ausência desta forma de avaliação na sala de aula prejudica muitos alunos que têm dificuldades com a aprendizagem.

Outro defeito na avaliação contemporânea é o pouco ou não uso da avaliação informal, de uma maneira adequada, como suplemento à avaliação formal. A avaliação informal ou não planejada, como é chamada às vezes, abrange aspectos da aprendizagem como seriedade no estudo, trabalhos escolares muito bem feitos, evidente entusiasmo pelo estudo, interesse no estudo foram do comum, freqüente uso da biblioteca, dedicação, a expressão facial e tom de voz do aluno, uma mão freqüentemente levantada rapidamente onde é obvio que o aluno

sabe a resposta, etc. O contrário desses itens, obviamente, devem ser levados em consideração. Apesar de sua espontaneidade a avaliação informal oferece possibilidades de ser captada e colocada em ordem e é, realmente, parte de uma avaliação formativa dentro do processo da aprendizagem. Além dos exemplos já citados, um bom professor pode observar seus estudantes para descobrir certos hábitos e espécies de aptidões operacionais. É claro que a entrevista pode ser usada para detectar nos estudantes mudanças de atitudes, interesses, opiniões e pontos de vista, etc. Um breve olhar na ficha do aluno na biblioteca indicará, através dos livros retirados, muito sobre seus interesses e empenho nos trabalhos escolares. Estas observações do professor, anotadas sistematicamente numa atividade complementar, podem ser altamente úteis no processo da avaliação da aprendizagem. É lamentável que a avaliação informal é tão pouco usada.

Outra área problemática na avaliação escolar é a elaboração e a qualidade dos objetivos educacionais. Refere-se aqui tanto aos objetivos gerais quanto aos objetivos específicos. É absolutamente vital lembrar que todos os objetivos importantes devem reunir condições para serem medidas em termos de avaliação. Hoje é comum encontrar belos planos de cursos, cujos objetivos não podem, ou dificilmente podem ser medidos. Segundo Vianna:

Todos os objetivos importantes podem ser mensurados. A afirmação que todos os objetivos podem ser mensurados não significa que sejam de fácil mensuração e que esta se faça exclusivamente através de testes de papel e lápis (14. p. 18).

Porém, devido a má elaboração de objetivos, muitos professores não sabem no final do semestre ou ano letivo se os mesmos foram atingidos totalmente, parcialmente ou não foram atingidos.

Entre os problemas mais sérios na avaliação da aprendizagem escolar encontra-se a elaboração não científica dos testes e provas que são justamente os instrumentos usados para efetuar a avaliação. São cinco as características de um bom teste. O teste é bom:

- I. pela sua validade — medindo o que realmente diz que mede;
- II. pela sua fidedignidade — o teste quando repetido apresenta uma alta correlação consigo mesmo nos resultados apurados;
- III. pela sua objetividade — só pode haver uma resposta certa;
- IV. pela precisão e sensibilidade — no escalonamento das dificuldades, no teste mostrando o grau de aproveitamento de cada aluno (Banco de Testes);
- V. pela sua exequibilidade — deve ser fácil elaborar, responder e corrigir.

Segundo Vianna:

A validade e a fidedignidade são consideradas requisitos básicos do teste. Somente quando essas características estão presentes é possível considerar o teste um instrumento hábil para fins de verificação e avaliação. A validade de conteúdo, estabelecida a partir de um universo de conhecimentos e comportamentos, que se supõe o examinando deva ter adquirido após a sua experiência educacional, é o mais importante dos tipos de validade a "introduzir-se" num teste de desempenho escolar. Uma redução da área examinada, como freqüentemente ocorre nas provas de resposta livre, afeta de modo sensível a representatividade do conteúdo e dos comportamentos a verificar ao mesmo tempo que aumenta a influência do fator de sorte, pela inclusão acidental de algumas áreas de conhecimento (14. p. 21).

E escrevendo sobre o problema da fidedignidade o mesmo autor afirma:

É notório que diferentes julgadores (professores), por motivos vários — efeito de halo, diversidade de padrões de julgamento, ausência de uma chave de correção, cansaço físico e mental etc. — ao corrigirem uma mesma prova, costumam atribuir os mais diferentes graus ao trabalho. O mesmo fenômeno ocorre com um único examinador, quando, após certo lapso de tempo, volta a corrigir uma única prova (14. p. 21).

O presente escritor encontra muitos testes e provas elaboradas de uma maneira não científica. Houve testes com matéria não ensinada (segundo os alunos) incluída e testes com matéria ensinada não incluída. Os fatores mais comuns que contribuem para invalidar testes são:

- a) direções nebulosas (o aluno não sabe quantas perguntas é obrigada a responder, quanto tempo tem para fazer a prova, o valor de cada pergunta, etc.);
- b) nível demasiadamente alto ou baixo para o aluno;
- c) ambigüidade nas perguntas;
- d) uma amostra do conteúdo que é pequena demais;
- e) linguagem complicada demais para o aluno;
- f) o professor dando dicas antes da prova de tal maneira que os alunos já sabem de antemão, pelo menos em termos gerais, o conteúdo da prova;
- g) o fator de sorte (o aluno estudou pouco, mas, este pouco caiu na prova);
- h) a cola;
- i) perguntas tipo múltipla escolha (é quase impossível evitar os alunos colando com este tipo de pergunta); etc.

Antes de passar para frente, acreditamos que seria oportuno uma breve palavra sobre o problema da validade dos testes. Poucos professores sabem que há graus de validade. Um teste não é simplesmente válido ou inválido. Por exemplo, um teste de matemática pode ter um alto grau de validade para indicar capacidade computacional, um baixo grau de validade para detectar raciocínio em aritmética, e um grau moderado de validade para indicar a capacidade do aluno ser futuramente um bom matemático. Numa frase: validade significa que o teste realmente mediu o que afirmou o que iria medir. Com tantos problemas envolvidos na elaboração dos instrumentos que os professores usam para medir a aprendizagem, estamos convictos que muitas avaliações são inválidas ou nulas, não medindo a aprendizagem do aluno cientificamente.

Sugerimos que os professores adotem testes padronizados elaborados por institutos especializados. Estes testes devem garantir uma amostragem melhor do conteúdo, evitam pergun-

tas e respostas imprecisas e o aluno não precisa ficar preocupado com a letra legível, redação, estilo, etc. Além de maior objetividade, são mais fáceis de corrigir. O teste padronizado garante uma avaliação escolar mais precisa e científica. É realmente lamentável que testes padronizados não sejam usados com mais freqüência. Há, à disposição dos professores, muitos tipos diferentes de testes, mas que raramente são aproveitados. No mesmo teste podemos incluir itens de diversos tipos, tais como:

- a) itens de alternativas;
- b) itens de conjugados;
- c) itens de múltipla escolha (modificando os números e seqüência das perguntas);
- d) itens de seriação (colocar fatos caóticos numa seqüência lógica ou cronológica);
- e) itens de cancelamento (eliminar o estranho do grupo);
- e) itens de recomposição;
- g) itens de verdadeiro ou falso;
- h) itens de correção de gramática;
- i) itens de preenchimento de lacunas;
- j) itens na forma de questionário informativo;
- k) itens de conjugados (duas colunas paralelas com séries a serem correspondidas);
- l) itens de análise de assunto específico; etc.

Antes de terminar este breve artigo sobre a avaliação da aprendizagem, acreditamos que é conveniente dizer uma palavra sobre a importância da avaliação de programas e currículos nesta área. É vital controlar os resultados dos programas de ensino, se nós queremos manter a qualidade e a eficiência do ensino-aprendizagem em nossos estabelecimentos de ensino. Frequentemente os programas alcançam somente uma parte de seus objetivos originais e, outros resultados, não incluídos inicialmente como objetivos são alcançados. Isto não deve ser interpretado como ineficiência por parte dos programadores, mas visto como uma contingência natural de sistemas organizacionais abertos, nos quais os "inputs", quando bem considerados, podem levar, através da correta operacionalização, a um "ir além", redundando em produtividade maior do que a inicialmente esperada segundo MARQUES (9. p. 66)

nos diz. A avaliação pode mostrar também, de vez em quando, que os objetivos eram ambiciosos demais, algo importante a guardar em mente.

Avaliação na sala de aula é também usada para avaliar a coerência entre fins, objetivos, conteúdo e experiências de aprendizagem, segundo SPERB (12. p. 68). E a organização de experiências de aprendizagem é uma das principais preocupações de todos os responsáveis por currículos educacionais. Se o currículo é mal elaborado, com problemas na área de coerência entre fins, objetivos, conteúdos, etc., evidentemente, isso vai refletir na avaliação escolar do próprio aluno. Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor tem que indicar os instrumentos que utilizará e o sistema de avaliação que adotará no seu plano de curso. Dentro deste último, haverá o plano de unidade, que se caracteriza, principalmente, pelo relacionamento que objetivos e meios empregados para seu alcance, mantêm como o foco ou tema central da unidade. A natureza dos temas ou unidades, dentro de um curso, determinam as relações que se destacam e aquelas que se desvanecem. Sua natureza determina o alcance do estudo. A menos que os temas representem uma boa amostra do conteúdo o estudo será sumamente limitado. A eleição dos temas determina também as possíveis maneiras de organizar o conteúdo e as experiências de aprendizagem, segundo TABA (13. p. 407) nos diz. De qualquer forma, o mero fato de que estamos conscientes de alguns dos problemas envolvendo avaliação escolar já é em si um grande passo para frente.

Referências Bibliográficas

- BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 24. ed. 1996.
- CARVALHO, I. M. *O Processo didático*. Rio de Janeiro: FGV, 2. ed. 1978.
- FELDMESSER, R. A. The Positive Function of Grades. In: READINGS in Measurement, evaluation and psychology. New York: Holt, Rinehard and Winston, 1979.

- GLASSER, W. *Schools without failure*. New York: Harper & Row, 1969.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- HOLT, J. *How Children fail*. New York: Pitman, 1968.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARQUES, J. *Paradigma para análise do ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- PINTO, L. C. *Psicologia em novos temas*. Rio de Janeiro: SEPA, 1978.
- POPHAM, W. J. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- SPERB, D. C. *Problemas gerais de currículo*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- TABA, H. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- VIANNA, H. M. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1978.

TECNOLOGIA UTILIZADA COMO RECURSO DIDÁTICO

CARMESINA RIBEIRO GURGEL

Considerações gerais

Analisar as contribuições e os efeitos da inserção da tecnologia, mais precisamente da informática educativa no contexto escolar, é o objetivo principal desse texto, pois acreditamos que a informática utilizada a serviço da educação pode constituir-se num agente de transformação para o trabalho pedagógico. Com efeito, surgem as indagações que norteiam essa discussão: o uso da informática (novas tecnologias¹) tem propiciado a construção do conhecimento pelo professor e alunos? Quais seus efeitos nas práticas avaliativas das aprendizagens?

Para desenvolver uma prática docente que atenda às exigências do momento atual, torna-se necessário um modelo de educação completamente diferente do que compreende o fenômeno educativo que concebe o ensino uma pura transmissão do saber, situando o aluno como mero receptor de informações, incapaz de desenvolver a criticidade sobre os conteúdos interligados e, por isso mesmo, alheio à necessidade de transformação da realidade social vigente. O fato é que estamos vivendo a era das transformações em todos os campos do conhecimento e, principalmente, na educação, com a inserção da informática educativa no contexto escolar. Por conseguinte, essas mudanças repercutiram na prática docente, na concepção de educação, na relação professor e aluno, nos conteúdos, nas

¹ Na história da tecnologia da informação propriamente dita, que tem apenas cinco séculos, são geralmente reconhecidas quatro gerações, com os inventos correspondentes. **Primeira:** meios impressos, a partir de meados do século quinze (Gutenberg). **Segunda:** registro de imagem e sons. Fotografia (primeira metade do século passado (...)) e gravação e reprodução de sons (segunda metade do século) (...). **Terceira:** Rádio e televisão, no séc. vinte, a partir de desenvolvimentos em matéria de telecomunicação ocorridos no século anterior – telégrafos, telefone sem fio. **Quarta:** Meios cujo emprego só teve início ou vem se generalizando nos últimos 50 anos: computador, microforma, videocassete, videodisco (...) ⁽²⁰⁾.

metodologias de ensino, ocasionando um repensar na forma de conduzir o trabalho pedagógico.

Conseqüentemente, essas transformações evidenciaram a necessidade de repensar, também as práticas de avaliação desenvolvida na escola, pois, numa visão contemporânea, avaliar aprendizagem não deve ser visto como um instrumento de poder, de exclusão, de punição e dissociado do desempenho do próprio professor. Neste sentido, ela passa a ser um instrumento pedagógico com a função de sinalizar a qualidade de ensino e da aprendizagem, pois na medida em que o aluno é avaliado, o resultado também reflete o desempenho do professor em sala de aula, tornando-se numa ferramenta importante para redimensionar o ensino-aprendizagem.

Nesse olhar a avaliação passa ser uma integrante norteadora para a prática docente. Sem ela não seria possível examinar, confrontar ou comparar o valor do trabalho educativo. Seja de maneira formal ou informal, de qualquer modo é necessário avaliar os resultados do ensino. As contribuições dos instrumentos tecnológicos no campo da educação, sem dúvida, evidenciam um efeito significativo para o trabalho do professor que faz uso destes recursos como uma ferramenta auxiliar da sua docência. No entanto, dois aspectos devem ser considerados: o professor que trabalha na escola para que o advento tecnológico ainda está para acontecer, e o outro em que a escola é equipada e fornece condições de utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta auxiliar do ensino. Para isso é necessário entender como ocorreu a inserção da informática na educação brasileira.

As Inovações tecnológicas na educação brasileira

Para entender em que consiste a informática educativa ou a tecnologia educacional (TE) é preciso analisar, além da formação dos profissionais que atuarão nessa área, as reais intenções de inserção desse novo recurso no processo de ensino, bem como as condições das escolas e momento histórico dessa inserção no país. O processo de globalização que passou a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais

das nações, bem como a transição da sociedade industrial que passou da produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltados para produção intelectual com uso intensivo da tecnologia, talvez tenha sido determinante para a inserção da informática na educação, devido a própria conjuntura imposta pelo crescimento econômico ocasionado pelo processo de industrialização que passava o Brasil no final da década de 1960 (MORAN, 2000; MARQUES, 1999).

Este fato gerou a necessidade de melhorar o desempenho das escolas públicas, porque os altos índices de reprovação e evasão denunciavam de certa forma a má qualidade do ensino e das práticas avaliativas.² A partir da década de 80, inicia-se o processo de democratização da escola, resultando num significativo aumento de matrícula na educação básica alcançando grandes proporções, mas, a diminuição dos índices de repetência e da evasão escolar não foi proporcional à quantidade de alunos que ingressavam nas escolas de todo país. Associado a este fator soma-se para este quadro, a formação de professores, a qualidade dos livros didáticos, os currículos escolares, contribuindo para que a escola não cumpra a sua função primária de socialização³ do saber construído. O efeito dessa realidade faz com que a escola brasileira, ainda, preserve a característica de excludente.⁴

² A avaliação estar entre duas lógicas decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa. Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de nova lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana (...). A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica, de modo que hoje em dias as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999).

³ O termo se refere ao papel que a escola deve ter de facilitadora do acesso aos saberes e formas culturais do contexto a que o aluno pertence, como condição indispensável aos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos (OLIVEIRA, 1997).

⁴ Essa característica seria herança direta do sistema escravagista que nos dominou durante vários séculos, deixando como seqüela um capitalismo que continua desenvolvendo formas de descrição semelhante ao daquele modelo de sociedade (OLIVEIRA, 1997).

Diante desta realidade, procurou-se, por meio do uso da tecnologia, levar a escola a um funcionamento racional de sorte a permitir a formação da mão-de-obra de acordo com as exigências do momento, resultando numa supervalorização dos instrumentos informáticos, causando uma repulsa por parte dos educadores. Vários fatores contribuíram para essa reação, no entendimento de Oliveira (OLIVEIRA, 2001). Um deles foi a ênfase em formar aluno para atender somente às exigências do mercado de trabalho e não de formá-lo para tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade, pois entendiam os educadores da época tratar-se de uma filosofia oportunista e neoliberal.

Nesta concepção, a tecnologia passaria a ser empregada dentro da escola como forma de garantir o modelo de desenvolvimento econômico que se buscava para o País. Assim, a escola poderia dar sua contribuição por meio da formação de mão-de-obra qualificada e ao mesmo tempo ser um agente de qualificação social por intermédio de melhor distribuição de renda. E é com esse conceito de escola que os instrumentos passaram a ter destaque em relação aos sujeitos que compõem o ensino-aprendizagem (SAVIANI, [s.d]) a má qualidade do ensino nas escolas públicas. Para o autor, o fato de a industrialização exigir um operário mais bem preparado não pode implicar uma mudança curricular drástica, mesmo que a indústria esteja passando por uma revolução da automação numa experiência posta pelo desenvolvimento produtivo.

Para mudar esse entendimento, os educadores ligados a essa área passaram a buscar um novo conceito de tecnologia, que tenha como norteador filosófico não apenas uma escola mais eficiente, mas sim uma escola melhor para as classes trabalhadoras. Essa concepção tem a finalidade de recuperar uma nova compreensão do que é a tecnologia educacional, que não deveria ser compreendida como um modismo, mas sim uma ferramenta a contribuir no processo de mudança da escola brasileira e que sua utilidade para modificação da escola pública refere-se à necessidade do desenvolvimento de uma tecnologia própria, voltada para nossa realidade, embasada no conhecimento das peculiaridades de nossos problemas.

A partir dessa nova concepção, a tecnologia educacional passa a ser vista como um elemento a mais a contribuir na construção de uma escola melhor e o seu uso volta a ser revalorizado e de forma diversificada. Além da TV, videocassete, retroprojetor, o **computador** surge como um dos instrumentos que pode dar melhor contribuição ao ensino-aprendizagem. Foi com esta visão que o Brasil inicia a informatização das escolas, cujo objetivo é desenvolver mecanismos para inserir o computador no trabalho pedagógico como um instrumento que possa garantir um ensino de melhor qualidade.

Obviamente, o setor educacional foi escolhido como um dos prioritários para garantir a política nacional de informática. A partir de então, várias ações voltadas para pesquisas e formação de agentes educativos para trabalhar com informática foram desenvolvidas, criando um clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica. Estes efeitos provocaram o repensar do velho paradigma, voltado para uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica; mudanças que desencadearam um novo desafio para as universidades qualquer que seja, o de instrumentalizar os professores e alunos numa formação compatível com as exigências contemporâneas⁽¹²⁾. Do ponto de vista histórico, a inserção da tecnologia educacional no Brasil é caracterizada por dois momentos: um

“marcado pelo ideário de modernização, em que se acreditava no ‘eficientismo’ dos ‘aparelhos’ e equipamentos, transformados, na maioria das vezes, em fins em si mesmos”

e o outro compreende o período em que se maximizava a importância de atividades previamente planejadas, enfatizando “princípios e métodos de organização de instrução e pouca atenção aos problemas de implantação e adoção” (OLIVEIRA, 2001; MILHOLLAN, 1978).

Com o objetivo principal de estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no trabalho pedagógico, surge a necessidade de equipar as escolas com computadores, mas, para isso, é necessário capacitar professores para utilizar essa nova ferramenta no seu cotidiano da sala de aula. Assim surge o Projeto Educom – Educa-

ção com Computadores, desenvolvido em centros-piloto instalados em cinco universidades públicas (UFPE,⁵ UFRGS,⁶ UFMG,⁷ UFRJ⁸ e Unicamp⁹), com a finalidade de melhorar a qualidade das escolas e garantir aos alunos o acesso ao conhecimento de uma tecnologia extremamente utilizada nas sociedades modernas.

O desenvolvimento destes projetos garante a interdisciplinaridade, reunindo profissionais das áreas de Informática, Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Sociologia, entre outras. De forma geral são voltados para:

- a) elaboração de *sottware* e *hardware* educativos;
- b) realização de cursos de especialização em tecnologia educacional, nas graduações das licenciaturas e do Curso de Informática;
- c) programas que primam pela interdisciplinaridade, numa visão construtivista no processo-aprendizagem;
- d) estudos das implicações sociopolítico e culturais da entrada dos computadores na educação;
- e) Informática na Educação Especial e atividades de Educação Musical com uso de computadores;
- f) cursos de extensão para os alunos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura, além de atender professores das redes municipal e estadual;
- g) investigação de como o computador pode contribuir no processo de aprendizagem e seu emprego na educação de crianças deficientes.

Isto posto, torna-se possível compreender em que conjuntura ocorreu a inserção da Informática educativa no Brasil.

O uso da informática na construção do conhecimento

Partindo da convicção de que a informática pode ser um agente de transformação educacional e até cultural, na medida em

⁵ Universidade Federal do Pernambuco.

⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁹ Universidade Federal de Campinas – São Paulo.

que venha proporcionar uma nova dinâmica na construção do conhecimento, torna-se imprescindível que a apropriação da Informática educativa seja centrada em "base pedagógica",¹⁰ que privilegia a atividade construtiva do aluno como um dos elementos fundamentais do ensino-aprendizagem" Nesta perspectiva, o professor precisa repensar sua prática docente mudando seu "eixo do ensinar e optar pelos caminhos que levem ao aprender" (MORAN, 2000), em face dessa realidade na qual ele também está inserido de múltiplas formas, isto porque, o acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada, desafia o professor a buscar novas metodologias, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para produção do seu conhecimento e do saber de seu aluno. Assim, em parceria, professores e alunos precisam buscar a auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento (OLIVEIRA, 2001):

(...) Se a até há pouco tempo livros, apostilas, jornais e revistas eram a principal fonte de pesquisa, hoje também se integram a esses recursos os CD-ROMs e as páginas de Internet, bem como os áudios e videoconferências. As bibliotecas eram a referência para as pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, o próprio conceito de biblioteca hoje muda com os sistemas de pesquisa on-line nas bibliotecas digitais e virtuais.

Nesse momento, o ato de ensinar e aprender ganha novo suporte com a inserção destas ferramentas na prática pedagógica, pois o trabalho do professor é enriquecido e diversificado na sua forma de encaminhar o ensino-aprendizagem. Tem possibilitado para o professor e alunos a ampliação dos níveis de abordagem dos conteúdos estudados, quer pelo que o computador oferece como alternativa para a realização das atividades curriculares, quer pelas possibilidades de acesso à rede mundial da Internet como fonte de pesquisa e de interlocução científica. Os efeitos dessas transformações provocaram na opinião de Araújo

¹⁰ Existem várias concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica, especialmente, aquela que envolve o uso do computador na escola, entre elas citamos: a empirista ou behaviorista ou racionalista e interacionista.

(Internet), a melhoria na capacidade cognitiva dos indivíduos, mudando o preceito de que é necessário saber as coisas de cor, além de colocar as informações extremamente próximas das pessoas, permitindo ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes para o estar-juntos física e virtualmente. Por outro lado, o sucesso deste benefício em qualquer que seja a área do conhecimento, está no uso inteligente das informações, da exploração afetiva das possibilidades inerente tecnologia,¹¹ das concepções de conhecimento que norteiam a prática pedagógica do professor e especialmente a produção e o uso de *softwares* educativos.¹²

Papert escrevia, há três décadas, que seria possível construir computadores de forma que a comunicação com eles fosse um processo natural e que aprender a comunicar-se com os computadores poderia mudar a maneira como outras aprendizagens acontecem. Porém, apesar das discussões a respeito da tecnologia educacional, ainda persistem muitas dúvidas a respeito de como utilizar o computador de modo pedagogicamente correto, e como ele pode contribuir efetivamente no ensino/aprendizagem, sem ser mero substituto do livro-texto.

Há uma diversidade de concepções que procuram explicar a construção do conhecimento, justificada conforme a escola psicológica, por exemplo: a behaviorista e interacionista. A escola behaviorista, também chamada de comportamentalista, construcionista ou instrucionista pressupõe que a aquisição do conhecimento é proveniente do resultado da mudança no comportamento, enfatizam os efeitos de eventos externos sobre o indivíduo. De outro lado, os teóricos cognitivos, interacionistas ou construtivistas, acreditam que a construção do conhecimento é uma atividade mental interna que não pode ser observada diretamente.

¹¹ O uso do computador em sala de aula pode favorecer efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, quer pela criação de micromundos, quer pela mediação do trabalho pedagógico em conteúdos específicos do currículo escolar, para mencionar apenas algumas das opções de uso que ele permite⁽²²⁾

¹² A produção dos *softwares* educativos no Brasil ainda não é significativa, apresentando-se às vezes, desconectada da realidade educacional. Ainda que já exista certo nível de informatização das escolas, os educadores parecem perplexos em relação à melhor forma de se utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem⁽¹⁴⁾.

Utilizar o computador para atividades de instrução pré-definidas pelo professor com ênfase na transmissão de conteúdos e na assimilação da informação, bem como na aquisição de habilidades específicas, cujo controle é planejado, com fornecimento de *feedback*, conforme o grau de complexidade do assunto abordado e a capacidade do aluno, caracteriza o ensino numa abordagem comportamentalista, portanto, tradicional.

Já no campo da Psicologia Cognitiva, com o advento das novas tecnologias, principalmente o computador constitui um elemento inovador, servindo de âncoras para práticas pedagógicas. Lété explica que o computador, de simples transmissor ou calculador, passou para a era da multimídia, sendo ao mesmo tempo leitor (reconhece os caracteres), interlocutor (produção da fala) e ouvinte (reconhecimento da fala). Isto significa que esta evolução propicia o nascimento de comportamentos que reestruturam nosso funcionamento mental e reorganizam habilidades cognitivas de alto nível, pois a

“mutação pedagógica na qual a psicologia cognitiva exerce um papel fundamental, ao fornecer aos profissionais do ensino e da formação os modelos de aprendizagem e de competência que os mesmos devem apropriar-se” (LÉTÉ, 2000).

A elaboração de *softwares* educativos propicia ao ensino beneficiar-se de novas técnicas informáticas, rompendo, ao mesmo tempo, com o papel central e condutista da máquina e a rigidez de suas trocas com o aluno.¹³ Esta realidade vai ao

¹³ Esta característica pode ser observada particularmente nos *softwares* educativos analisados durante a fase de revisão literária deste estudo. Foram avaliados dois *softwares* de Curso de Idiomas (Espanhol e Inglês) (EUROPA, [s.d.]). Neste estudo podemos constatar que há, aproximadamente, quarenta teorias ou modelos de aprendizagem de língua estrangeira e que num mesmo *software* podem estar subjacente os pressupostos teóricos de várias abordagens psicopedagógicas, concomitantemente, representadas nas diversas metodologias de ensino, tais como: a behaviorista, cognitivista, sociohistórica e humanista. Os variados recursos de informática utilizados nos programas avaliados tornaram sua interface com o usuário bastante compreensível e, por esta razão, o ambiente do Curso torna-se estimulante com o uso sofisticado dos recursos multimídia, onde as lições são apresentadas em vídeo, organizadas em capítulo, com explicação passo a passo, facilitando o acompanhamento e a “navegação”.

encontro das concepções de Piaget, a contribuição mais importante de Piaget do ponto de vista educacional é o respeito que sua teoria inspira pela capacidade das crianças enquanto aprendizes e arquitetos da própria compreensão. Em outras palavras,

“não estamos longe das concepções de Piaget: na sala de aula, o computador pode permitir à criança ser o construtor de suas próprias estruturas intelectuais graças à mediação que pode exercer entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo” (LÉLÉ, 2000).

Portanto, as Ciências cognitivas aplicadas à Educação muito têm contribuído para a elaboração de softwares educativos capazes de ajudar docentes e formadores em suas tarefas. Esses programas têm desempenhado funções de ajuda das aprendizagens, e se utilizam técnicas muitas avançadas, de modelos dos conhecimentos e armazenamento das ações dos usuários. Há na literatura outras abordagens que podem estar subjacentes à construção do conhecimento utilizando recursos informáticos, como, por exemplo: a abordagem de Papert no ambiente LOGO (1994) e as idéias de Ausubel (COLL; et al, 1996) que se destacam entre as teorias cognoscitivas.

Nesta perspectiva, rompe-se com a falsa verdade de que o aluno deve, sozinho, descobrir suas respostas: a aprendizagem é resultante de uma atividade individual, basicamente interpessoal. Aquilo que o aluno realiza hoje com a ajuda dos demais estará realizando sozinho amanhã. A aprendizagem escolar implica em apropriação e reorganização contínua de experiências significativas. Este pressuposto está, também subjacente à proposta de aprendizagem por meio de *softwares*.

Podemos ainda considerar que em alguns *softwares*, a teoria de Carl Rogers faz presente no momento em que a sua abordagem considera que o ensino deve facilitar a auto-realização e o crescimento pessoal, pois o ensino é centrado no aluno, o que implica confiar na sua potencialidade para aprender, criar condições favoráveis para o crescimento, deixá-lo livre para responder, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre o próprio curso de ação.

Campos de aplicação da informática na educação

A informática educativa assume um papel de suma importância, pois funciona como agente de propagação de conhecimento, colocando-se a serviço da educação. Ela funciona como um meio didático, na medida em que pode oferecer representação específica de um saber, facilidades de manuseio, feedback e uma possibilidade para acompanhar, a distância, a construção de um procedimento realizado pelo aluno, observando suas incertezas, hesitações, até que ele encontre o seu caminho. Através desse acompanhamento, o professor pode, inclusive, definir o momento mais acertado para fazer sua intervenção (Artigue Apud Hermínio Borges 1998).

A utilização do computador na educação deu origem a quatro formas diferenciadas de emprego dessa ferramenta no ambiente escolar, tais como:

- a) Informática Aplicada à Educação;
- b) Informática na Educação;
- c) Informática Educacional;
- d) Informática Educativa.

A Informática Aplicada à Educação é usada para o gerenciamento de uma instituição educacional. Usa os aplicativos informáticos em trabalho para controles administrativos ou acadêmicos: emitir relatórios, escrever textos, confeccionar tabelas, manipular banco de dados, controlar fluxo de pagamento, entre outros. Na Informática na Educação, o computador é utilizado como uma máquina de ensinar, por intermédio da qual o aluno utiliza o computador através dos *softwares* desenvolvidos para propiciar suporte à educação: os tutoriais.

Na Informática Educacional, o computador é usado como ferramenta para resolução de problemas. A forma de utilização é feita pelo desenvolvimento dos chamados projetos onde os grupos de alunos são orientados a desenvolver determinado tema. Podem usar todos os recursos a que têm direito e acesso, consultas e bancos de dados, a rede de internet, troca de informações, participação de listas de discussões e outros do gênero. Já a Informática Educativa caracteriza-se pelo uso da informática como suporte ao professor, como instrumento a mais em sala de aula, podendo o profes-

tor utilizar esses recursos postos a sua disposição. O computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações – podendo até sugerir conjecturas, fundamentais à compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo.

Novos paradigmas na prática pedagógica e avaliativa frente às novas tecnologias

Somos do entendimento de que os instrumentos tecnológicos devem ser considerados como mais um dos recursos que integram o projeto pedagógico da escola, com a função de coadjuvante em mediar a ação educativa de tal forma que a utilização destes instrumentos requer uma atuação dinâmica da figura do professor em sala de aula. Isto porque o uso da informática exige uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem para que professores e outros agentes educativos sejam habilitados a utilizar as ferramentas que de fato são as essenciais em nossos dias.

Assim, a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e visão transformadora, de modo a permitir que professores e alunos participem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. A literatura aborda diversas competências que emergem atualmente, as quais o professor precisaria adquirir para rede linear a atividade docente: Valente (VALENTE, 2001), Grinspun (OLIVEIRA, 1997), Perrenoud (PERRENOUD, 2000), Lévy (LEVI, 2001) e outros.

As novas tecnologias desenvolvidas nas últimas décadas, com o avanço alcançado pelas áreas da eletrônica, telecomunicação e informática, o computador com seus recursos de hipertexto, multimídia e hiperídia, a televisão a cabo e por satélite, o CD-ROM, as tele e videoconferências, transformaram não só nossas maneiras de buscar, distribuir, manipular informação e conhecimento, como também de trabalhar, deci-

dir, pensar, fazendo surgir uma nova ecologia cognitiva, na qual os atores humanos encontram-se integrado (LEVI). Perrenoud, por exemplo, propõe o domínio de dez competências (OLIVEIRA, 2001) reconhecidas como prioritárias para a formação do professor. Dentre elas, destacaremos a competência “utilizar novas tecnologias a serviço da educação”. Para o domínio destas competências é necessário inserir naturalmente na prática educativa: os editores de textos; os *softwares* educativos; a multimídia no ensino e a cultura tecnológica.

O efeito mais significativo do uso destas ferramentas para o ensino – aprendizagem é a necessidade de associá-las ao tipo de formação em informática que a escola propõe aos alunos, pois formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. Uma formação nesta perspectiva impõe o aumento da eficácia do ensino e a familiaridade dos alunos com as novas ferramentas informáticas do trabalho intelectual. A legitimidade e a prioridade concedidas a este último objetivo dependerão dos debates em andamento sobre a formação dos alunos e o desenvolvimento de competências a partir do ensino fundamental.¹⁵ Vejamos a importância de cada tecnologia para o trabalho pedagógico:

¹⁴ As dez competências para que o professor desempenhar com qualidade seu ofício na opinião de Perrenoud ⁽¹⁷⁾ são: 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2- Administrar a progressão das aprendizagens; 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciações; 4- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5- Trabalhar em equipe; 6- Participar da administração da escola; 7- Informar e envolver os pais; 8- Utilizar novas tecnologias; 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10- Administrar sua própria formação contínua.

¹⁵ Tradicionalmente, o ensino baseia-se em documentos: manuais, livros ou textos avulsos, à medida que os documentos forem cada vez completos, atualizados e até mesmo colocados à disposição em CD-ROM ou em rede. A competência mínima requerida para o professor consistirá em situá-los, conciliá-los, seja imprimindo-os, seja projetando-os em uma tela. Será ultrapassado pendurar, por exemplo, mapas geográficos. Assim, professores e alunos terão acesso a todos os

a) Os editores de textos

A utilização dos editores de textos e outras ferramentas tecnológicas pelos professores em sala de aula como um recurso de ensino e aprendizagem permite a fácil transformação de documentos manuais, livros ou textos avulsos limitados ao âmbito da sala de aula, em informações com possibilidades ilimitadas de contextualização e atualizações, bem como a passagem a textos explicativos ou a animações, até mesmo a imagens diretas por satélite. Essa competência requerida á cada vez menos técnica, sendo, sobretudo lógica, epistemológica e didática.

Essa evolução no trabalho pedagógico impõe à instituição estabelecer as bases para uma filosofia educacional que privilegie esse objetivo. Se a escola não propiciar aos professores a formação para o domínio de novos instrumentos, eles, porém, disporão de informações científicas e fontes documentais restritas. Nas palavras de Valente (VALENTE, 2001), a

“postura dos educadores teria de passar por um completo processo de reformulação, fundamentado em estudos, pesquisas, trocas, discussões, confrontos com as inseguranças e com os medos tendo como meta a reformulação do educador buscando promover, primeiramente consigo mesmo e depois com os alunos, o exercício de verdadeira cidadania”.

b) *softwares* educativos

A utilização dos *softwares* educativos em relação aos objetivos do ensino é outra ferramenta diferenciadora do tradicional,¹⁶ porque propõe transformar o diálogo aluno-máquina a parte mais repetitiva previsível dos diálogos entre o professor e os alunos. É um instrumento facilitador para

mapas imagináveis, políticos, físicos, econômicos, demográficos, com possibilidades ilimitadas de mudanças de escala e de passagem a textos explicativos ou a animações, até mesmo a imagens diretas por satélite⁽¹⁸⁾

¹⁶ Não somos totalmente contrária às posturas tradicionais. Considero a importância de acompanhar a evolução dos tempos, mas em alguns momentos da prática educativa certos conceitos ou atitudes tradicionais são necessárias para o bom cumprimento da ação docente,. Portanto ser tradicional ou ser contemporâneo dependerá do momento histórico da ação.

construir conhecimentos por tornar acessíveis operações ou manipulações com certo grau de dificuldades se trabalhados somente no papel e lápis.

Os *softwares* no âmbito escolares têm-se, a liberdade de deslocá-lo parcialmente de seu uso intensivo, para proporcionar o trabalho em dupla com um só computador, a verbalização de suas hipóteses, suas operações, para administrar o processo em conjunto. A principal competência de um professor, neste domínio, é ser: usuário alerta, seletivo, crítico dos *softwares* educativos e conhecedor de *softwares* que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que se desviem do objetivo principal.

O ensino ou aprendizagem por *softwares* apresenta aspectos positivos e negativos. Para ilustrar estes aspectos citaremos o resultado de um estudo avaliativo de *softwares* de línguas estrangeiras.¹⁷ Entre os positivos:

- o estudo é individualizado, dispensa a presença permanente do professor;
- não inibe a fala de quem ainda não domina do conteúdo ou do idioma se for um curso de línguas, como às vezes acontece numa sala de estudo de idiomas, frente a várias pessoas;
- há aproveitamento de tempo, pois o estudo é realizado de acordo com a disponibilidade do interessado;
- o investimento é menor do que pagar um Curso num Instituto de idiomas;
- o aluno controla os níveis de aprendizagem conforme seu ritmo e seu grau de conhecimento do idioma;
- dispõe de maior quantidade e qualidade de informações, não só do ponto de vista do conteúdo necessário para o domínio da língua como também possibilita conhecimentos gerais subjacentes aos países do idioma estudado;
- há flexibilidade quanto ao horário de estudo;

¹⁷ Foi desenvolvido como trabalho final da disciplina Computadores, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Cognitivo ministrado do período 2001.1. Este estudo foi realizado em parceria (Carmesina Gurgel e Germaine Elshout de Aguiar).

- tempo de duração do Curso e revisão das lições com maior grau de dificuldades depende do ritmo próprio do aluno;
- pode-se recorrer ao Curso a qualquer momento e quantas vezes forem necessárias;
- os exercícios são feitos em ambiente simulado e totalmente interativo, com dicas que irão ajudá-lo na resolução;
- há uma tela estatística com informações sobre as lições vistas e os exercícios respondidos.

Entre as desvantagens, pode ser destacado:

- o ensino de língua por meio de *softwares* não proporciona a socialização dos conhecimentos;
- a ausência da socialização deste saber, isto é, a falta de outras pessoas para treino da conversação, dificulta a criação de situações ou construções lógicas de sentenças ou diálogos.

c) Comunicar-se à distância por meio da telemática

Conectando a um servidor Internet o correio eletrônico desenvolverá a correspondência escolar. Progressivamente, o texto escrito dá lugar às mensagens orais e às imagens como uma conversa direta pelo telefone, ou a videoconferência, na qual todos são vistos e ouvidos, praticamente como se estivessem na mesma sala.

d) Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Cada vez mais os CD-ROMs e os sites multimídias fazem uma séria concorrência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer o próprio ensino. Haverá, nas redes e na mídia, cada vez mais informações científicas, vulgarização básica para ensinamentos de alto nível. Poderão verdadeiramente tirar partido disso somente aqueles que tiverem uma boa formação escolar de base.

Atualmente, as apresentações multimídia são cada vez mais sofisticadas. A realidade virtual permitirá a um aluno explorar qualquer época, "viajar", não como um simples filme, mas como se fosse ator e pudesse tomar decisões que modificassem

efetivamente a seqüência da história. Os *softwares* e os computadores desenvolvidos atualmente permitem que seja calculada e simulado cenas (imagens e sons) sintética cada vez mais realista. A competência do professor consiste em utilizar os instrumentos informáticos multimídia já disponíveis, do mais simples CD-ROM animações ou a simulações mais sofisticadas.⁽¹⁸⁾

e) Competências fundamentais para adquirir uma Cultura Tecnológica

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informáticos e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola.

Conclusão

Não é fácil pensar hoje numa pedagogia, numa didática, numa forma de avaliar a evolução das aprendizagens sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas pedagógicas. Do mesmo modo, não se deveria pensar uma pedagogia e uma didática sem considerar a inserção dos recursos e dos modos de acesso. A inserção da tecnologia na educação tem provocado impacto considerável nos paradigmas educacionais principalmente em relação a própria função da escola perante a sociedade e, conseqüentemente, sobre a prática educativa dos professores, que nos leva a discutir a necessidade de uma escola interessante e compatível com a evolução mundial. Urge a necessidade de elaborar um projeto pedagógico que contemple a sistematização dos saberes do professor e do aluno, no qual os recursos informáticos sejam parte integrante da política de formação da escola.

Assim, o professor terá de optar pelos recursos e estratégias que levem ao aprender. As novas tecnologias desafiam esses professores buscarem caminhos coletivos e investigar a produção do seu conhecimento e dos alunos. Assim, conceber uma

prática reflexiva que busque a profissionalização, o trabalho em equipe, por projetos, autonomia, responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas e a mediação sobre as situações de aprendizagem. Estas características delineiam um novo perfil para o docente, que implicará na modernização das metodologias de ensino e nas formas de avaliar. Este efeito já pode ser visto em quase todos os sistemas educativos modernos que avançam para uma abordagem de avaliação mais formativa que seletiva, mais integrada à ação pedagógica e às necessidades atuais.

Referências Bibliográficas

CARRAHER, D.W. *Educação tradicional e educação moderna*. In: CARRAHER, T.N (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Editora Vozes, p.10-30.

_____. A aprendizagem de conceitos matemáticos com o auxílio do computador. In: ALENCAR, Soriano de, Eunice M.L (Org). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1992, p. 169-201.

COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. (v. 2).

EUROPA MULTIMÍDIA (Ed.). *Curso básico de idiomas*. Volume Único. Espanhol. Diretores Aydano Roriz; Abílio Cunha. São Paulo: Eurotalk, [s.n.]. CD-ROM. Produzido por Eurotalk Limitad de Londres, em parceria com a Europa Multimídia do Brasil.

GRINSPUN, Zippin (Org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LÉTÉ, Bernard. Correção das dificuldades de leitura pela retroação verbal com o computador: balanço das pesquisas. In: AVALIANDO AS APRENDIZAGENS: OS APORTES DA PSICOLOGIA COGNITIVA. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 10ª Reimpressão. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed: 34, 2001, 208p.

- MARQUES, M. O. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. 216p. (Coleção fronteiras da educação). ISBN 85-7429-083-1.
- MILHOLLAN, F. *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. 3. ed. Tradução Aydano Arruda. São Paulo: Summus, 1978.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento, inteligência e a prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MARQUES, Mario Osório. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 216p.
- OLIVEIRA, Celina Couto de. *Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo*. Campinas/SP: Papirus, 2001
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas/SP: Papirus, 1997
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PFROMM NETTO, S. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU, 1987.
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p 151-168.
- THOMÉ, Z.R.C. *O desafio reconstrutivo: ação pedagógica mediada por software educacional*. Dois pontos: Teoria & Prática em Gestão Educacional, n. 45, v.5, pp.67-70, 1999
- VALENTE; FREIRE (Orgs.) *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
24. WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

DÉBORA CAVALCANTE DUARTE

KEILA ANDRADE HAIASHIDA

O que sabemos sobre avaliação?

Freqüentemente, a primeira pergunta que os alunos fazem no primeiro dia de aula é sobre a forma de avaliação, antes mesmo de conhecerem os conteúdos que serão trabalhados, a metodologia a ser adotada, a formação do professor etc. A preocupação com aprendizagem parece estar subjugada pela força dominadora da avaliação.

Embora a avaliação tenha enorme influência no sistema educacional, grandes são os equívocos cometidos nessa área. Parece, enganosamente, que todo professor entende naturalmente de avaliação.

Nosso objetivo, portanto é tornar mais clara a avaliação e ao mesmo tempo provocar nos leitores perguntas e inquietações que os levem a perceber a necessidade de compreender para avaliar.

Antes de qualquer coisa, parece importante conceituar-se avaliação. Enquanto existam inúmeras definições, destacaremos as de maior relevância.

Para Bradfield & Moredock, *apud* Romão (1999, p.56),

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica..

Diferente dessa postura classificatória tem-se a definição de Sandra Zákia Lian Sousa *in* Romão (1999, p.57):

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado (...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico

informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Percebemos a tentativa da autora de não se enquadrar na teoria conservadora.

Para Sant'Anna, *apud* Romão (1999, p.57):

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado como que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço).

É fácil notar sua indecisão entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, dificuldade compartilhada por muitos professores.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar o conceito proposto por Cipriano C. Luckesi, *apud* Romão (1999, p.57): "A avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Esse conceito reflete uma mudança de ênfase. Para muitos professores o importante era o ensino, hoje o enfoque está na aprendizagem.

É válido observar que cada autor conceitua avaliação do seu modo, entretanto, é possível depreender aspectos comuns importantes: primeiro a avaliação tem o encargo de trazer informações sobre o ensino-aprendizagem; dentro dos objetivos previamente construídos; em segundo lugar, a avaliação pode servir para criar zonas de desenvolvimento proximal;¹ e, por fim, avaliação serve como direcionamento (o que Luckesi chama de tomada de decisão) para indicar se devemos retroceder ou avançar o conteúdo.

Uma vez que se propõe uma visão panorâmica da avaliação é bom ficar evidente que esse trabalho abordará avaliação

¹ Segundo Vygotsky, *apud* Rego (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial).

da aprendizagem; malgrado esta seja a modalidade mais discutida, sua importância e os erros cometidos em sala de aula sempre dão margem para mais estudos.

Quase toda literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos tais como: projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais (NEVO in Saul, 1999, p. 26).

A avaliação é um tema discutido por professores e todos aqueles vinculados à pedagogia da escola, mas não existe um consenso em relação ao seu conceito. Como mencionado há pouco, cada um faz usos diferentes com fins e intenções diversas, ou ainda a avaliação é aplicada com pouca variedade de instrumentos e/ou orientada por normas e princípios dando a entender que a avaliação segue critérios de qualidade.

É claro que cada professor age em nome de uma avaliação de qualidade e decerto defende a sua como exemplar. Em sua obra *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*, Méndez (2002, p. 13) defende a noção de que os conceitos de qualidade e avaliação têm uma relação "estreita e, na prática docente uma não pode ocorrer sem a outra."

Ao estudarmos um novo assunto, estamos a todo instante nos avaliando para sabermos que conhecimento estamos construindo, estamos a todo instante respondendo a perguntas – nem sempre conscientes – sobre o que sabemos ou não sobre o assunto, o que é novo, o que é importante, o que não é importante; estamos, pela avaliação desenvolvendo uma atividade crítica que auxilia na aprendizagem. Desse modo podemos garantir que por meio da avaliação também adquirimos conhecimento. Assim a avaliação no ambiente escolar deveria ser entendida como atividade crítica de aprendizagem.

Por intermédio da avaliação o professor aprende a conhecer e melhorar sua prática docente, a detectar as dificuldades do aluno e, a partir daí, ajudá-lo a superar suas dificuldades.

O estudante, por sua vez, aprende com a própria avaliação e com a correção, com informações críticas e argumentadas oferecidas pelo professor, "... mas nunca desqualificadora, nem punitiva." Na perspectiva de Méndez (2002, p. 14):

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir.

O momento da correção pode transformar a avaliação em atividade de aprendizagem e construção de conhecimento, em expressão de saberes. Só assim poderemos falar em avaliação educativa, avaliação formativa.

Características das práticas avaliativas

Sabendo que a ciência e a cultura são bens comuns, latentes, historicamente construídos, a educação tem como característica permitir o acesso a esses bens. O maior desafio para os professores é permitir que todos tenham esse acesso, é procurar agir com cada aluno que se encontre nessa situação para não excluir ninguém da participação do saber.

A partir do discutido e mais além das definições que pouco resolvem ou ajudam, Méndez sugere "uma série de traços que podem ir caracterizando as práticas de avaliação, de acordo com tendências atuais". Entre eles temos:²

Características

- Democrática: faz alusão à necessária participação de todos os sujeitos que se vêem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como meros espectadores ou sujeitos passivos "que respondem, mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam.

² *Características adaptadas do livro: Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* de Juan Manuel Álvarez Méndez, 2002.

- Deve estar sempre, e em todos os casos, a serviço dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a serviço dos sujeitos que aprendem.
- A negociação de tudo o que a avaliação abarca é condição essencial nessa interpretação.
- A avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantida a publicidade e o conhecimento dos critérios que serão aplicados.
- A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino.
- Será sempre e em qualquer hipótese avaliação formativa, motivadora, orientadora. A intenção sancionadora fica longe dessa avaliação.
- Uma das formas de que pode participar quem aprende é a aplicação de técnicas de triangulação. Nessa dinâmica, pode-se assumir e exigir a responsabilidade que cada parte deve desempenhar em sua papel.
- As tendências atuais caracterizam-se pela avaliação educativa direcionada à compreensão e à aprendizagem, não ao exame.
- Nas tendências atuais da avaliação educativa, a preocupação centra-se mais na forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/93) propõe que a avaliação seja contínua e cumulativa. A predominância dos aspectos quantitativos deveriam ser substituídos pelos aspectos qualitativos, assim enfocaria-se o processo e não o produto final, como vem sendo feito.

Segundo Werneck (1995, p. 11):

Meter a mão no setor da avaliação do rendimento escolar é pelo menos, ma atitude de ousadia, poderá ser um suicídio e, em último caso, será uma questão reveladora de tendências escondidas entre os educadores do mais retrógrado ao mais avançado.

Podemos apontar as características positivas e negativas dos diferentes modelos de avaliação (somativa, diagnóstica, formativa), todavia é válido reconhecer que não existe uma fórmula ideal. As soluções para as dificuldades de avaliação não serão encontradas mudando, apenas, o modo de avaliar, é preciso repensar todos os níveis educacionais: currículo, concepção epistemológica, metodologia, gestão escolar, organização de sala de aula e, claro, a forma de avaliar a turma.

Avaliar para quê?

Quando falamos em avaliação, deveríamos saber para que avaliamos.

Na verdade deveríamos avaliar para conhecer. Mas avaliamos sobre uma base de inferências que nos dão pouca credibilidade ou garantias sobre o que foi aprendido pelo aluno com a ilusão de que avaliamos processos mentais. E nesta ilusão recorreremos às respostas dos alunos sem nos certificar da importância das perguntas e de suas respostas para o processo formativo do aluno. Ao contrário nos apegamos a única resposta, dando-lhe um valor incontestável e definido.

Como saber se o assunto estudado foi aprendido pelo aluno se fazemos provas nas quais não lhes damos chances para eles mostrarem o que foi aprendido? Como questões e perguntas triviais podem nos dar garantias de credibilidade e veracidade sobre o rendimento do aluno?

Em razão das inúmeras funções atribuídas à avaliação educativa, estas têm causado uma certa confusão na avaliação do rendimento dos alunos. É sabido que ela desempenha muitas funções e, segundo Méndez, as reconhecidas são:

“... formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente; funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação ou de recuperação; de informação e de retroalimentação, de controle”.

Mas, em todos os casos não restam claros os objetivos e recursos aos quais ela está a serviço. Às vezes podemos encon-

trar uma atividade avaliativa atendendo a duas funções até mesmo contrárias. Toda essa confusão é produzida dentro de uma concepção educativa que entra em choque no ato do desenvolvimento e na implementação do processo educativo.

A educação tem-se complexificado. Surgiram conceitos, teorias que tentam atender as necessidades vigentes. E cada vez mais a variedade de funções é acrescida à tarefa docente, conforme aumenta o tempo que os alunos passam na escola. O mesmo acontece com a avaliação, pois já não é apenas o aluno quem está sendo avaliado, mas os professores e a escola.

É necessário lembrar que:

... nem tudo que é ensinado deve transformar-se, automaticamente, em objeto de avaliação; nem tudo o que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. Felizmente, os alunos aprendem muito mais do que o professor costuma avaliar (MÉNDEZ, 2002, p.35).

Contraditoriamente ainda não está confirmado que aquilo que o professor avalia seja o valioso, ainda que em sua prática docente o mais valioso identifique-se com a maior nota.

Sabemos que nos processos educativos as relações estabelecidas entre o conhecimento, a educação e o currículo são referências incontestáveis de avaliação, portanto estabelecer a reação entre cada um deles e a avaliação se faz necessário, pois nos permite agir e decidir coerentemente.

É um consenso asseverar que a educação tem objetivos que sempre perseguiu, como o valor do conhecimento e o currículo que orientam a avaliação. Contrário aos objetivos da educação, quando é a avaliação quem condiciona e orienta o conhecimento e o currículo, o processo de formação é rompido e o conhecimento e o currículo são reduzidos a escrita sem significação.

Neste caso a educação se converte em uma carreira por obtenção de títulos. Méndez diz:

"O conhecimento deixará de ter um valor em si mesmo, e os conteúdos perderão sua significação cultural e sua faculdade formativa. O currículo será um artefato que canalize os interesses até o êxito imediato".

Desse modo, os referentes essenciais – conhecimento e currículo – serão transformados em “instrumentos de contingência” que estarão a serviço de uma forma de avaliação concentradora da sua potencialidade formativa, apenas no êxito dos exames.

Podemos afirmar que um ensino voltado para o exame, e/ou uma aprendizagem dirigida e condicionada também para o exame, modifica o currículo, pois lhe dá poder de controle. Do mesmo modo, acreditar na avaliação como “um retrato” do rendimento, também distorce o conhecimento. As partes importantes da informação ficam restritas apenas ao que é ou pode ser ponto de avaliação, e o que não pode ser objeto de avaliação fica à margem de valor e interesse.

Avaliação e seus problemas

A avaliação da aprendizagem parece fazer parte do processo educacional há muito tempo. Segundo Perrenoud (1999, p. 09):

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

O interessante é perceber a dificuldade de se medir ou avaliar aprendizagem.

O primeiro problema que o educador encontra em seus esforços para avaliar a aprendizagem do aluno, com os sistemas atualmente em vigor, é o fato de que aprendizagem é algo que acontece no cérebro e, conseqüentemente, não pode ser observada diretamente. É através do desempenho do aluno que tentamos verificar até que ponto houve aprendizagem (MCDONALD, 2000, p. 26).

Talvez devêssemos mudar de avaliação da aprendizagem para verificação do desempenho porque, segundo McDonald: “Aprendizagem é uma mudança de comportamento

razoavelmente estável baseada na experiência”, completando essa definição com a famosa frase de Heráclito de Éfeso (aproximadamente 570 a 470 a.C.) – “... um homem não toma banho por duas vezes no mesmo rio; da segunda vez, terá mudado o homem terá mudado o rio” – teremos que imediatamente discordar das medidas em vigor que encaixam o desempenho numa escala de 0 a 10, uma vez que, em nenhuma situação de ensino-aprendizagem, um estudante sairá sem aprender nada.

(...) a avaliação da aprendizagem conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga. Buscar as suas origens é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento dos testes educacionais desenvolvidos com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais (SAUL, 1999, p. 26).

Segundo Tyler (1981) *in* Andriola (1998),

... o processo de avaliação da aprendizagem consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa planejado...

É preciso que se saiba que em avaliação temos testes que foram submetidos a rigorosos exames e buscam medir o desempenho com maior grau de fidedignidade e validade.

Tratando-se de uma atividade científica, que utiliza medidas objetivas (testes), a avaliação da aprendizagem pode estar fundamentada em modelos matemáticos. Os dois mais utilizados são conhecidos sob os nomes de Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ANDRIOLA, 1998, p. 93).

Um aspecto que chama atenção na Teoria Clássica dos Testes é a estimação dos erros que estão associados a todo processo de mensuração. O erro é inerente à mensuração e é possível calculá-lo:

$X = T + E$, onde:

X = escore bruto do sujeito (escore empírico);

T = escore verdadeiro do sujeito (escore teórico)

E = erro aleatório

Parece-nos uma tentativa interessante de melhor clarificar e padronizar a avaliação. O problema é que esses testes não são utilizados em sala de aula. A avaliação realizada em sala de aula, freqüentemente, é feita pelo professor, que, em tese, desconhece o processo que envolve uma avaliação, os objetivos e os fatores que podem influenciá-lo etc.

Começamos agora a excursionar por nossa problemática. Uma vez que é tão difícil avaliar, medir e quantificar a aprendizagem, como é possível ao professor reprovar um aluno por décimos, como acontece freqüentemente?. O que representa um décimo em termos de aprendizagem, já que, segundo a Teoria Clássica dos Testes (TCT), o erro é inerente à mensuração.

É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações ou décimos de um ponto. Os instrumentos de medida para avaliar a aprendizagem escolar disponíveis até o momento simplesmente não são capazes de discriminar se aquelas frações, ou até o conjunto de provas ou testes aplicados durante o ano acadêmico, estabeleceu fielmente que este aluno que obteve média (5) dominou o essencial do programa e que aquele aluno que obteve (4,9) não o dominou. No processo de avaliação educacional é impossível medir com tanta precisão (MCDONALD, 2000, p. 27).

Dessa forma, parece inútil avaliar, uma vez que os resultados podem não oferecer um retrato satisfatório da aprendizagem. Não se pode negar a aversão que os alunos sentem ante a avaliação. Essa etapa, que deveria ser construtiva e prazerosa, tem-se tornado uma fase de tortura, angústia, sofrimento.

Sempre dizemos para nossos alunos: quando você se arruma com esmero para ir a uma festa, a primeira coisa que deseja é encontrar alguém que lhe diga como você está, se a roupa comprada com antecedência e escolhida com cuidado ficou bem, se o penteado está bonito etc. Enfim, você deseja ser avaliado.

Em sala de aula, contudo, os alunos rejeitam esse *feedback*, porque, diferente da situação anterior, eles não se preparam para avaliação com esmero e não o fazem justamente porque aprender não tem sido um ato prazeroso, como ir a uma festa.

Muitos fatores têm contribuído para os problemas da avaliação. Eles fazem parte de uma macroestrutura educacional repleta de equívocos. A estrutura curricular, que contempla quantidade e não qualidade, a divisão por séries, que respeita a idade cronológica e não o nível de desenvolvimento, aulas excessivamente teóricas em que não há vínculo com a prática, malformação do professor, provas mal elaboradas etc...

Outro problema bastante freqüente é a tendência a utilizar a avaliação como ameaça ou castigo na tentativa de controlar ou condicionar o comportamento.

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder, na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de denominação (AFONSO, 2000, p. 20).

Assim, percebe-se que a avaliação em sala de aula não tem servido como diagnóstico da aprendizagem, uma vez que as médias lançadas pouco ou nada dizem sobre o aluno. É impossível a alguém que não fez parte do processo avaliativo compreender se a média cinco de um aluno representa progresso ou retrocesso da aprendizagem. A comparação não pode ser feita entre alunos, mas sim, do seu desempenho atual com seu desempenho anterior, deve, portanto, servir para aproximar o aluno do conhecimento e não afastá-lo.

Tipos de avaliação

Um dos grandes problemas da avaliação consiste na predominância de único modelo. Como escrevemos há pouco, os testes padronizados submetidos a rigorosos exames, não

fazem parte da avaliação em sala de aula. Então, qual o modelo de avaliação mais utilizado?

Embora pouco se fale sobre os tipos de avaliação, eles estão presentes na prática de sala de aula e podem indicar a própria concepção epistemológica do professor. Abordaremos três tipos de avaliação: formativa, diagnóstica e somativa.

A avaliação formativa tem sido defendida por ser contínua e favorecer o acompanhamento dos progressos obtidos pelo aluno.

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica (cf. De Ketele, 1987, pp.46-48). Como a este mesmo propósito salienta Luiza Coretesão, "se em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrenta-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registo do que se está a passar na sala de aula (CORTESÃO, 1993, p.31 apud AFONSO, 2000)".

Quando falamos em avaliação formativa, é importante lembrar que ela não se preocupa apenas em medir, classificar, qualificar, examinar, aplicar testes, corrigir. Ao mesmo tempo em que a avaliação tem essas atividades, não se confunde com elas, ao contrário, se diferencia através dos recursos utilizados, e fins dos quais está a serviço.

Sabemos que, inerente ao processo de avaliação formativa, temos um mecanismo de regulação diferente do controle exercido na avaliação somativa. 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. Por isso propõe-se um mecanismo de regulação.

A avaliação diagnóstica tem como característica favorecer o conhecimento mais profundo do comportamento do alu-

no, de acordo com a definição de Bloom, Hastings, E Madaus *apud* McDonald:

... requer a valorização, a determinação, a descrição e a classificação de algum aspecto do comportamento do aluno. No entanto, os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui (2000, p.97).

Embora muitas discussões tenham sido travadas na área de avaliação, e alguns pesquisadores defendam a avaliação formativa ou a avaliação diagnóstica, ainda predomina em sala de aula a avaliação somativa, que tem como função verificar a conformidade do objeto, ser realizada em um momento específico e estabelecida previamente pelo avaliador. Por estar preocupada com o produto final e não com o processo, a avaliação somativa acaba sendo um instrumento de controle e dominação.

Parece-nos que os problemas enfrentados em avaliação decorrem da falta de compreensão e/ou conhecimento dos professores sobre os tipos ou modelos de avaliação e suas funções. Outro problema já apontado é a predominância da avaliação somativa na sala de aula. Talvez a solução para parte dos problemas em avaliação fosse o emprego de outros modelos – formativa e diagnóstica – que pressupõem a processualidade da aprendizagem.

Considerações finais

A avaliação traz em si um caráter problemático que tem revelado altos índices de evasão escolar. Segundo MACHADO, no Brasil o acesso ao ensino médio (antigo 2º grau) é reservado para poucos e o espaço universitário para um número ainda menor:

Ao lado da quase universalização do acesso ao ensino fundamental e da grande porcentagem de concluintes do 2º grau que

têm acesso ao ensino superior, deve ser registrado que o número de matrículas do 2º grau mal chega a 10% do total de matrículas no 1º grau, e o número de universitários no país é cerca de 1% da população (1995, p.261).

Os números ora citados já foram estudados por outros autores que chegaram a um consenso sobre o motivo de tal evasão: a técnica e a política. No que se refere à técnica, alguns autores acreditam que há professores que não estariam preparados e, da mesma maneira, os currículos não adequados à realidade escolar. A solução apontada por eles foi promover cursos de atualização, treinamento e reciclagem para os docentes e uma atualização dos currículos.

No que se refere à política, Machado se reporta à necessidade de se criar um sistema nacional de avaliação com o objetivo de controlar a qualidade das escolas e de seus produtos.

Quanto à dimensão política, ela se configura a partir de um deslocamento das atenções dos microaspectos da avaliação, incluindo as interações entre professor e alunos, para seus macroaspectos: a escola é que não estaria funcionando adequadamente e precisaria ser avaliada; o sistema educacional é que necessitaria de mecanismos globais de controle (Idem, 1995, p.49).

É impossível negar que as dimensões política e técnica referidas há pouco se relacionam de várias maneiras e uma interfere na outra.

Para nós é estranha a idéia de avaliação que não tenha como objetivo fornecer informações sobre o ensino-aprendizagem. Neste momento, duas perguntas são pertinentes: Para que ensinamos? Para quem ensinamos?; mas deixaremos a cargo do leitor respondê-las.

As informações obtidas através da avaliação devem ajudar o professor a tomar decisões sobre o que está sendo estudado e como está sendo estudado; ao mesmo tempo contribui para a qualidade do ensino, uma vez que, ao refletir sobre o ensino-aprendizagem, o professor está exercendo uma atividade crítica em favor da idéia pensada.

Conforme fora escrito, quando a avaliação decide e orienta as relações estabelecidas entre o conhecimento e o currículo, o processo de formação é quebrado: ambos, conhecimento e currículo, ficam vazios de significação.

Com a criação de um sistema nacional de avaliação, tememos que a preocupação de professores, coordenadores, supervisores e diretores se voltem para ele, minimizando a importância da avaliação como um instrumento da diagnose para a aprendizagem. Contudo, sabemos a importância desse sistema e acreditamos que a compreensão e/ou informação dos professores acerca da avaliação é que determinará o êxito do sistema nacional de avaliação. Desse modo, seria importante e, quem sabe urgente, conscientizar os professores, através de cursos não aligeirados sobre a importância da avaliação no ensino-aprendizagem para que eles a compreendam melhor e, assim, possam avaliar melhor.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *A Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da aprendizagem: uma análise descritiva, segundo a teoria de respostas ao item (TRI). *Educação em Debate*, Fortaleza, 1998, ano 20, nº 36, p.93-102.
- BONINIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.
- MCDONALD, Brendan Coleman. *Problemas na avaliação da aprendizagem escolar*. *Educação em Debate*. Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 39, p. 26-34, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultura da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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

WERNECK, Hamilton. *Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica mordaz aos sistemas de avaliação crivado de humor e propostas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM RITUAL MACIÇO DE FACES

FRANCISCO DE ASSIS ALENCAR MOTA

Um ritual não é simplesmente uma idéia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia (...) Não está necessariamente ligada a experiências poéticas que são inefáveis ou a gestos misteriosos, invocações ou purificações que cercam o tomar de pão e vinho (...) Os rituais são parte da vida humana cotidiana, incluindo atividades seculares.

(MCLAREN, 1991, p. 70)

Introdução

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido representada por uma quantidade de informações armazenadas pelos sujeitos que aprendem e estereotipadas por estes, quando da aplicação de provas e testes. A compreensão da avaliação, por esse prisma, parece demarcar um procedimento ritualístico, que dá existência a conseqüências diretas nas relações entre professores e alunos, entre estes somente, entre os sujeitos e o conhecimento e, extensivamente, ao cotidiano extra-escolar de cada um deles.

A análise do comportamento dos educandos em termos de aprendizagem constitui uma ação bastante conhecida entre os pesquisadores da educação. Entretanto, não é esse o interesse maior de McLaren (1991) ao propor um minucioso, comovente e apaixonante estudo sobre alunos de uma escola católica financiada com fundos públicos de Ontário, no Canadá, cuja população escolar era composta, na grande maioria, de filhos de imigrantes açorianos. Para ele, importa examinar a escolarização à luz da teoria ritualística e da representação simbólica, com o intuito de reconceber e redescobrir o comportamento da sala de aula. O trabalho etnográfico desenvolvido por esse teórico tende a ampliar métodos e teorias anterior-

mente estabelecidos para o entendimento do comportamento de alunos, como o behaviorismo, a epistemologia genética e a Psicologia do ego.

Alguns enfoques, como os neogramscianos, neomarxistas e reconceptualistas têm se manifestado com relevada importância à interpretação do cotidiano escolar, quando da apresentação das categorias de classe, gênero e poder, os quais se constituem em estudos microsociológicos da sala de aula. Mas faltam em suas abordagens os avanços realizados pela Antropologia Simbólica, e nos estudos de ritual e drama, indispensáveis à compreensão dos procedimentos ritualísticos da sala de aula, que existem para além da percepção imediata do homem, sendo esta a lacuna que o autor retromencionado tenta preencher.

Dentro da perspectiva de interligação do que ocorre na escola, especificamente, dos indicadores de um campo cultural, traduzidos em rituais, é que se pretende, com esse estudo, o entendimento da prática avaliativa, em suas diferentes faces, que são eficientes no sentido de promover ou controlar distintos comportamentos, atitudes e crenças entre os alunos, podendo, inclusive, ser positivas ou negativas, no tocante à produção de conhecimento e, sobretudo, à promoção humana, tendo em vista o poder que tal prática impõe e o grau de relevância que esta tem como instrumental de inclusão e exclusão social.

Outrossim, ao focar o estudo avaliativo, a partir dos rituais, como elemento indicador de um campo cultural, não se sugere que qualquer prática avaliativa seja, exclusivamente, explicada por esses parâmetros teóricos. Todavia, sem transparência da real significação da avaliação, abre-se um espaço para que educadores e educandos continuem utilizando esse instrumental, apenas de forma empírica e intuitiva, podendo, em consequência, tanto estimular, promover e produzir crescimento, como também, desestimular, frustrar, discriminar, ou até mesmo, determinar no educando o *status* de fracassado.

Em face do exposto, usar-se-á a Teoria do ritual como uma rede de significados para interpretar e compreender o dia-a-dia das avaliações e dos atores partícipes desse processo.

Anotações sobre o conceito de ritual

Inserir a temática ritual no contexto da avaliação educacional requer, de imediato, a apresentação de alguns concei-

tos que permeiam essa categoria de estudo. No início deste escrito, transcreveu-se uma citação que fala de ritual a partir do senso comum, ou seja, daquilo que se absorve apenas pelo imediato, pela leitura pouco aprofundada do que é visto acerca dos "rituais". Embora tais percepções sejam de fato verídicas e levadas à conta, a análise da escola, ou do cotidiano desta, sob a óptica dos rituais, tem como suporte todo um aparato teórico advindo especialmente da Antropologia, como também da própria investigação desenvolvida por McLaren sobre a cultura da escola. Por isso, "os rituais de sala de aula constituem o território da investigação, enquanto a teoria do ritual serve com mapa, lente ou modelo interpretativo" (MCLAREN, 1991, p. 45).

O autor supra assegura que todos somos, desde a fecundação até a formação, como seres desenvolvidos, constituídos de rituais, ao mesmo tempo em que, também, somos formados por eles, isto é, estamos sob o impacto do ritual. Por isso concebe os rituais como atividades sociais naturais.

Algumas correntes do estudo de rituais convergem para a afirmativa de que os rituais já não mais existem em sociedades contemporâneas/industriais. Não obstante, McLaren apregoa que os rituais estão inseridos em nosso cotidiano e presentes na vida industrial moderna, embora não haja uma precisão do próprio termo ritual.

O que há, realmente, é uma complexidade de sistemas de rituais que invadem a vida política, econômica, artística, inclusive a educacional. Temos, então, que o ritual serve como agente principal do mundo social e é parte da ordem natural das coisas, como os rituais dos animais (formigas, aves, animais do campo etc.), sobretudo, como conseqüências da atividade humana com as regras tácitas e/ou explícitas e rotinas da sala de aula. Nesse sentido,

(...) os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que sevem como agentes de socialização (MCLAREN, 1991, p. 73).

Embora o conceito de ritual, muitas vezes, apresente-se de forma abstrata, este deverá ser situado numa epistemologia cujo significado aponte para as dimensões do gesto, símbolo e metáfora. Por este caminho, anota-se que os rituais perduram desde os reis sacerdotes de Canaã até a missa católica, como também, em tempos modernos, o ato de comer no McDonald's. Entretanto, não podemos defini-los apenas como um ato repetitivo, limitado, congelado, desprovido de significados e reflexões. Essa forma de visualizar o ritual há muito foi defendida e reproduzida por teóricos funcionalistas, os quais se referiam aos rituais como meros reflexos de aspectos ou componentes "normais" da estrutura social. Contemporaneamente, apontam-se para o "além de", ou seja, podem encarnar e transmitir certas ideologias ou visões de mundo, mas também inverter normas e valores da ordem social dominante.

Aos educadores importa dar ao conceito de ritual um novo potencial para interpretar as manifestações do aluno e do professor na sala de aula, bem como o cotidiano da escola, levando à conta todos os elementos que compõem a totalidade escolar.

Considerações acerca da origem dos rituais de avaliação

Esboçar a trajetória histórica da avaliação seria uma tarefa muito delongada e, talvez, desnecessária às pretensões desse estudo, mesmo porque as atividades relacionadas à avaliação foram detectadas ao longo da história da humanidade. Segundo Depresbiteris (1989), há "alguns mil anos, os chineses já administravam testes para a admissão ao serviço civil; também são freqüentes os relatos sobre o emprego de exames pelos professores, na Grécia e Roma antigas". No entanto, a demarcação histórica que se almeja apresentar aqui cinge-se às tentativas de avaliação da aprendizagem ligadas à idéia de medida.

Daí terem surgidas, nos Estados Unidos, na década de 1940, as primeiras composições teóricas acerca da avaliação, culminando no famoso *Estudo dos Oito Anos*, no qual se defendia a inclusão de procedimentos avaliativos, como testes, escalas de atitudes, questionários, fichas de registro de com-

portamentos, entre outros. Assim, a avaliação consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Por tal razão, essa proposta ficou conhecida como o modelo de avaliação por objetivos. Vianna (2000) menciona que este modelo se compunha de alguns passos, a saber: formulação, classificação e definição de objetivos, identificação de situações que demonstram os comportamentos estabelecidos nos objetivos, seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados e, ainda, da elaboração de critérios para a interpretação de resultados.

Ampliando o universo conceitual da avaliação, Cronbach (1963) foi o primeiro estudioso da avaliação a atrelar as ações avaliativas à tomada de decisão. Para ele, a avaliação deve perquirir alguns objetivos, entre eles, a identificação das necessidades dos alunos, com vistas ao (re)planejamento das atividades instrucionais. Nessa direção, encontra-se a indispensável contribuição de Bloom (1968) que, no tocante à avaliação, defendeu a idéia de que professores e alunos deveriam ter total conhecimento dos critérios de rendimento dos educandos e que eles fossem suficientemente capazes de, no mínimo, assegurar alguns indícios de progresso até o alcance desses critérios.

Vale lembrar, ainda, a presença de teóricos brasileiros que figuraram com significativa importância na construção de conhecimentos sobre a avaliação educacional. Vianna (1981), por exemplo, apresentou várias publicações voltadas para a seleção de alunos e contribuições sobre testes de rendimento escolar, voltados mais diretamente à norma. Medeiros (1977), também citado na literatura brasileira sobre estudos avaliativos, dedicou-se, especialmente, aos estudos de medida. Para ele, esta é parte integrante da vida diária das pessoas, sendo a avaliação um processo intencional, o que implica a verificação de resultados.

A exemplo dos autores há pouco mencionados, inúmeros outros figuraram com respeitável reconhecimento dos estudos avaliativos. Todavia, o demonstrativo histórico, em epígrafe, é apenas mais um elemento somativo para transportar diacronicamente o rito avaliativo. McLaren (1991), ao estudar a escola do ponto de vista do ritual, trouxe a lume uma série de

categorias muitas vezes perdidas nos enfoque ideológicos. Dessa forma, concluiu que

(...) o ritual, enquanto forma de ideologia, tem uma tendência a se tornar apagado, uma vez que ele, freqüentemente, assume a segunda natureza dos hábitos, isto é, ele completa seu trabalho através de um disfarce de suas atividades (MCLAREN, 1991, p. 348).

E o que se tem visto, ao longo das últimas décadas, nas escolas brasileiras, exceto algumas manifestações construtivistas, é uma prática pedagógica avaliativa com função meramente burocrática, autoritária, individualista, punitiva e embaraçosa às pretensões educativas e ao projeto de vida de cada educando, herdada de teorias pautadas em medidas referenciadas à norma, de caráter classificatório e comparativo, utilizada, ainda, em tempos modernos.

Algumas pedagas ritualísticas da avaliação

Ao estudar esta preciosa obra de Peter McLaren, sobre o cotidiano escolar de um grupo de jovens oprimidos cujas vidas eram inscritas num emaranhado de determinantes e numa trama de significações, sente-se que o descrito tem estreita relação com a realidade das escolas brasileiras. A sensibilidade do autor para perceber os sentimentos, sofrimentos, decepções, frustrações, angústias e esperanças desses jovens, fê-lo apresentar de forma brilhante alguns elementos, mormente ignorados, quando da análise crítica das escolas: o transcendente, o sagrado, o religioso, o corpo, a alegria, a dor e o medo, os quais fazem parte do campo oculto e silencioso das relações sociais na escola.

Reportando-se à avaliação educacional, em particular, àquela que acontece dentro da sala de aula, observa-se a existência de uma imensurável lista de comportamentos ritualizados decorrentes da prática avaliativa que, com o passar dos tempos, incorporaram o universo comportamental das instituições de ensino, traduzidos em rituais, definindo-se como um ato repetitivo, limitado, congelado e desprovido de grandes análi-

ses, isto é, meros reflexos de aspectos ou comportamentos "normais" da estrutura social.

Segundo Luckesi (1998), "o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem". Entretanto, essa forma de conceber as ações educativas tem provocado nos sujeitos educacionais algumas manifestações, não previstas em objetivos, mas que, ao longo de algumas décadas, vêm fazendo parte da cultura escolar. A esse respeito, observa-se claramente que, ao iniciar um ano letivo, de imediato os estudantes procuram saber qual a nota e a média para as suas aprovações e em que época serão efetuados os testes, informando-se, ainda, se determinado professor elabora provas "fáceis" ou "difíceis", instalando-se, conseqüentemente, um verdadeiro pavor entre os discentes. Os professores, por seu turno, utilizam os instrumentos de avaliação para obter dos alunos determinados comportamentos disciplinares. Para isso, revela aos educandos que a prova que está preparando contém questões bastante difíceis. Noutra ocasião, menciona que o teste a ser passado irá contemplar as mesmas questões dos exercícios que está corrigindo. Assim, ele vai adquirindo o comportamento que almeja, desprezando, em conseqüente, grandes oportunidades de intervir pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem.

McLaren (1991), referindo-se aos aspectos observáveis dos rituais, menciona que um deles é o *estado de estudante*, ou seja, aquele em que alunos apresentam atitudes que revelam quietude, boas maneiras, obediência e ações previsíveis. As citadas posturas parecem não ser diferentes das que se encontram em escolas brasileiras. Essa forma de conduzir ou ministrar aulas, de forma ritualizada, tem se difundido de tal maneira que até os próprios pais dos educandos, ao procurar a escola, perguntam, logo, como vão os seus filhos em termos de notas e médias, conformando-se, todavia, com a simples resposta de que eles estão com boas notas. Parece até um ritual criado para interromper o diálogo e a comunicação entre os atores que historicam a educação.

McLaren (1991), ao vivenciar e fazer observações sobre o cotidiano escolar, assinalou alguns elementos que, segundo ele, geralmente são desconsiderados quando se está

analisando as relações sociais travadas nas instituições de ensino, por exemplo: o sagrado, o medo, a dor, a alegria, entre outros. Fazendo uma ponte entre essas anotações e o campo da avaliação, examina-se que alguns desdobramentos têm se apresentado, em decorrência dessa prática avaliativa, principalmente no que pertine à relação aluno/professor.

A esse respeito, é comum encontrar docentes elaborando itens de provas com grau de dificuldade maior do que os exercícios passados em sala de aula; outros, porém, elaboram questões com redação de entendimento difícil; há, ainda, aqueles que aplicam pontos de bonificação ou de punição em consequência de atividades desenvolvidas na classe, ensejando uma variação de comportamentos, tanto por parte dos alunos (como o medo, a apreensão, a submissão, o castigo, a recompensa), como do lado dos professores, o sentimento de poder, de ser superior, de autoritarismo e, em alguns casos, de uma "pitada" de prazer sarcástico.

Mas o que isso tem contribuído para o favorecimento de aprendizagens? De que forma esses rituais têm ajudado o aluno a se perceber como sujeito de tal processo? E o professor? Tem ele conseguido avaliar o seu projeto pedagógico através desses meios avaliativos? Essas indagações rebuscam outros entendimentos não inseridos nessas práticas seculares, as quais, com o passar dos tempos, fizeram-se legítimas e ritualísticas, mas que trouxeram à baila novas peças que devem ser objetos de análise e de intervenção, tais como: a segurança e a competência do professor, o conhecimento abalizado sobre a avaliação, a consciência da aplicação dos recursos didáticos disponíveis, a análise e a adequação do currículo, considerando a diversidade do aluno, o planejamento do curso e das aulas e, bem assim, a ampliação dos meios de avaliação.

Enfim, urge estabelecer uma conexão que, infelizmente, ainda não faz parte do contexto das escolas, tampouco das ações docentes, como reflexo de uma cultura, traduzida em novos rituais.

Avaliação na direção de novos rituais

As duas últimas décadas, no que se refere à educação, foram marcadas por inúmeros debates, seminários, discussões,

cujas questões recaíram, em sua grande maioria, sobre o aumento de oportunidades de acesso à escola.

Em decorrência, os governos (estaduais e municipais) começaram a delinear metas e estratégias político-educacionais, no sentido de maximizar o número de vagas nas escolas e incentivar pais e responsáveis a matricularem seus filhos. Criou-se, com isso, uma ação politizante de divulgação de dados estatísticos sobre a quantidade de crianças e jovens que já não mais se encontravam fora de sala de aula.

Os principais *outdoors* espalhados por algumas das principais cidades brasileiras são, por excelência, exemplos de uma política falaciosa, de cunho eleitoral, traduzida em dados, meramente, quantitativa. Todavia, outros aspectos de extrema importância, mas não revelados, passaram despercebidos pela maioria da população, quais sejam: a qualidade do ensino, a formação inicial, continuada e qualitativa dos professores, a política salarial e plano de carreira dignos para essa categoria, a indisponibilidade dos recursos didáticos, enfim, aspectos ligados à qualificação do ensino.

Assiste-se, também, a uma luta ferrenha contra o fracasso escolar. Estudos indicam que os índices de evasão e de repetência constituem a tônica do problema. Outrossim, o motivo da não-promoção do aluno para a série seguinte implica diretamente o esvaziamento das salas de aula. Esses dados são as respostas dadas pela educação para a falta de qualidade no ensino, à incapacidade dos sistemas educacionais em manter os educandos na escola, sobretudo, à falta de uma avaliação que rompa com os rituais de estagnação e do medo, na busca de novas excelências no ensino.

A problemática, em foco, não se esgota nessas simples reflexões. Outras ponderações, também, fazem-se presentes. Para efeitos desse estudo, destacar-se-ão dois pontos considerados, aqui, importantes para a análise: o primeiro, relaciona-se à Didática, considerada não apenas como a arte de ensinar, ou ainda, o saber como ensinar, mas uma didática que leve à apreciação a diversidade do educando, entendida como um conjunto de fatores sociais, culturais, comportamentais demonstrados por cada aluno e expressos em diferentes situações. McLaren (1991), ao listar as funções dos rituais, enfatiza que *estes podem inverter*

as normas e valores da ordem social dominante. Entretanto, ao assinalar que “podem”, passa-se a idéia de possibilidade, ou seja, o que pode vir a ser, ficando subjacente a vontade de gerar algo.

Nesse sentido, abre-se uma lacuna para a construção de um outro ritual, ou seja, a proposta de uma avaliação formativa, fruto de pesquisas e experiências que se multiplicam ao longo da história. Segundo Perrenoud (1999), “ela está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação”. Ocorre que nos sistemas educacionais há um hiato entre os discursos modernos, com fulcro nas Ciências da educação e de novas pedagogias e as preocupações pessoais da maioria dos educadores.

Decerto, alguns profissionais não revelam com real transparência uma oposição a essas novas demandas, mas pugnam para que tais práticas, inovadoras, não comprometam as formas tradicionais de avaliação, a cultura da escola, do aluno, dos pais e, tampouco, exijam deles, professores, a assimilação de conhecimentos teóricos e metodológicos que os tirem do estado de acomodação e da prática de rituais, que trazem à tona apenas efeitos convencionais.

Não obstante, observa-se que as últimas investigações em educação têm sido marcadas por um momento de transição. Conseqüentemente, algumas mudanças já são vistas ao lado das grandes transformações Socioculturais. Acredita-se que a educação e, particularmente, a avaliação educacional, não queira ficar excluída deste contexto, posto que:

(...) mais dia, menos dia, os sistemas educacionais estarão encurralados; ou transporão o obstáculo e orientar-se-ão para um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de maior número
Perrenoud (1999, p. 87).

O rumo que deve tomar esta temática não se pode, com certeza, asseverar, até porque o momento não é de finalização, mas de construção. Entretanto, indícios confirmam que muitos sistemas educacionais caminham para uma avaliação mais integrada com uma pedagogia renovada. Dia-a-dia sente-se que a avaliação tradicional perde alguns centímetros de significação,

cedendo espaço para uma prática avaliativa centrada no educando, onde este se perceba como sujeito deste processo.

Por outro lado, exige-se também a renovação conceitual do educador, tornando-o um intermediador e facilitador das aprendizagens. Nessa direção é, no mínimo, incontestável a afirmação de que a lógica formativa ganhou importância nos debates educacionais brasileiros.

Considerações finais

Nesta ocasião, cabe sintetizar alguns pontos abordados no curso deste estudo, tanto no que diz respeito à compreensão dos rituais, enquanto categoria de análise da avaliação, como também no que se refere às práticas avaliativas e a direção destas, no âmbito das grandes demandas educacionais.

Quanto ao primeiro aspecto, vale ressaltar, surgiu a partir do interesse em conhecer melhor o estudo etnográfico de Peter McLaren, acerca dos rituais na escola. O enfoque dado ao ritual prendeu-se ao fato de que as escolas constituem, por magnitude, espaços riquíssimos de representações ritualísticas. Neste sentido, convém mencionar que o eixo deste trabalho consiste em demonstrar, através das práticas avaliativas, exemplos incontestáveis de rituais nas escolas e relacioná-los a um contexto mais amplo, ou seja, ao campo da cultura, da ideologia, da representação simbólica, os quais se fazem presentes no cenário educacional.

À luz do exposto, convém justificar que os rituais de avaliação, mesmo sendo apresentados ao longo de décadas, por uma prática pedagógica pautada na seleção e na competição, onde esses valores se sobrepõem aos aspectos qualitativos da aprendizagem, é possível concebê-los por uma óptica que possibilite a transformação nas ações dos sujeitos na busca da construção de conhecimentos. Todavia, é preciso perceber a cultura da sala de aula e os rituais de avaliação como reveladores de outra lógica ritualística, onde o medo, a punição, o erro e o insucesso cedam lugares à segurança, à aceitação, ao desenvolvimento, ao sucesso e, sobretudo, ao prazer demonstrado pelo educando em participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto relaciona-se à direção que estão tomando as pesquisas e as investigações no campo específico da avaliação, ou seja, que tendências tem a avaliação a inclinar para acompanhar as grandes demandas educacionais. Neste momento, cabe defender dois indicativos indispensáveis ao novo rumo da avaliação: um deles está no compromisso ético-político que deve ser assumido pelo educador. Contemporaneamente, não cabe mais a figura do professor apenas transmissor de conhecimentos e avaliador do que foi reproduzido pelo aluno, mesmo por que este já não aceita passivamente tal postura. O outro se reporta ao tipo do diálogo, de veiculação de informação que se pretende ter com os educandos.

Portanto, é necessária a participação efetiva do docente nas decisões da escola, no planejamento das ações pedagógicas e, especialmente, na busca de novas capacitações e ampliação dos mecanismos de avaliação. Enfim, o transcorrer de palavras, frases e períodos efetuados ao longo desse estudo, no mínimo, suscita a reflexão de que uma via de comunicação ampla sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do currículo, do projeto pedagógico e didático e, também, dos mecanismos de ensino e aprendizagem conclamam por uma avaliação mais formativa.

Referências Bibliográficas

- DEPRESBITERIS, Lea. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escolar. estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Tradução Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas, técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*; Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VIANNA, Heraldo Marelin. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.

COMO PREPARAR O DISCENTE PARA O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA VIDA: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

IVAN DE OLIVEIRA

Introdução

Quais as competências necessárias para a formação do discente para o mundo da vida e do trabalho? É o que me proponho responder de uma forma interdisciplinar com o respectivo artigo. O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação. A interdisciplinaridade também se estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interferência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente.

A preocupação ambiental inserida nas várias áreas do saber é decisiva. Para que os alunos construam uma visão de globalidade das questões ambientais, é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o termo exige.

A Questão legal

A grande discussão que vivenciamos no momento no meio acadêmico é sobre as competências necessárias à formação de um cidadão que ao mesmo tempo em que tenha habilidades e esteja também preparado para a vida.

A concepção filosófica básica da reforma do ensino médio que o Ministério da Educação – MEC, implanta no País é “*aprender para a vida*”. Esta concepção é contraposta a proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não prontifica para a vida.

A Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, estabelece em seu art. 1º que estes:

... se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e prática social, consolidando a preparação para o exercício pleno da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (CNE, 1998, p. 1).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, também trata do assunto, ao apontar o caminho político para o novo ensino médio, de caráter geral, que pretende contribuir para formar um cidadão emancipado. As dificuldades são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e cidadania para continuar aprendendo; o aprimoramento como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina.

Já na Resolução nº 03, de 26 de abril de 1998 da Câmara de Educação Brasileira do Conselho Nacional de Educação (em que são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelece que o currículo tem por objetivos a educação tecnológica, o significado de Ciências, Letras, Artes, o processo histórico de transformação da sociedade, a língua portuguesa como instrumento de combinação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Pretende adotar metodologias de ensino estimulantes para o aluno, incluindo uma língua estrangeira moderna. Ao final do ensino médio o aluno deverá demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos; conhecimento de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A proposta tem em vista a transformação da sociedade no sentido da formação de um cidadão emancipado ante a globalização, na qual a capacidade de aprender a aprender é condição básica para competir minimamente no mercado de trabalho. O mundo globalizado, na atual fase de expansão mundial do capitalismo, pelo intenso fluxo de capitais, produtos e informações que circulam com maior rapidez, produz uma intensificação da competitividade e do aumento do desemprego. O chamado desemprego estrutural tem aprofundado as desigualdades sociais entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A aprendizagem contínua e permanente é destacada como referência não somente aos que já se encontram no mercado de trabalho, mas também aos que nele ingressarão em curto prazo. Os domínios dos conteúdos científicos e tecnológicos da produção têm ênfase na lei como necessário para que o aluno tenha um perfil adequado à nova sociedade. Enfim, o trabalho deverá ser abordado em todos os conteúdos curriculares, preparando a base para a formação de todos em qualquer atividade produtiva. A formação geral deverá ser assegurada, mesmo que haja a possibilidade de articulação com cursos ou programas vinculados à preparação para o exercício de uma profissão.

As habilidades fundamentais do novo trabalhador devem levar em conta criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas cada vez mais importantes. A fragmentação do conhecimento deve ceder lugar a uma articulação na formação profissional:

Para Market,

As exigências de qualificação modificados em conseqüências da implementação de novos conceitos integrais de produção são o ponto de partida para o desenvolvimento de modelos fabris com conceitos pedagógicos didáticos e metodológicos orientados no sujeito (1997, p. 24).

Visão interdisciplinar

Na educação sinaliza-se para uma formação geral do indivíduo que aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Surge um conceito de cidadania reunindo conhecimentos e informações para exercer direitos que vai muito além da representação política tradicional. O objetivo é formar pessoas mais aptas às mudanças, autônomas em suas escolhas e fundamentalmente solidárias.

Então, como preparar este cidadão com todos os requisitos ora especificados? Tentaremos demonstrar que através do tema transversal "meio ambiente", em uma visão interdisciplinar, os alunos podem desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais tem natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos e educadores no seu cotidiano (PCN Temas Transversais, 1998, p. 26).

É importante salientar que os temas transversais formam um conjunto articulado, fazendo com que haja objetivos e conteúdos coincidentes ou muito próximos entre eles. Por exemplo, a discussão sobre o "consumo" traz objetivos e conteúdos fundamentais para a questão ambiental, para a saúde, para a ética, para a tecnologia e interdisciplinarmente com as disciplinas Geografia (cultivo, clima); Português (morfologia, sintaxe, fonética); Ciências (alimentos transgênicos) etc. *A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida* (Ibid, p. 173).

Cabe agora, pois, estabelecer um sentido mais abrangente, aprofundado e significativo às experiências pedagógicas, para as quais a interdisciplinaridade muito tem a contribuir. Isso porque a realidade com a qual o ensino se propõe levar o aluno a conhecer "é um fenômeno múltiplo diversificado; e de todos os conhecimentos e interpretações, enquanto só explicam uma parte da realidade, permanecem sempre inacabados" (PAVIANNI, 1988, p. 46).

Vale ressaltar que, se o professor analisar adequadamente o seu cotidiano escolar e vital, identificará facilmente

inúmeras dificuldades que resultam da óptica fragmentadora, o que, por si, estabelece a necessidade do enfoque interdisciplinar e globalizador no ensino.

Relativamente à fragmentação, diz Heloisa Luck:

Os professores, no esforço de levar seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: "o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade", é o atendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional (1999, p. 21).

Torna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova os princípios interdisciplinares. Em primeiro lugar, é necessário que se dê importância a esses princípios, como orientadores da prática e não como parte de um corpo conceitual que se deve integrar logicamente (como acontece na disciplinaridade). Entenda-se, portanto, que o espírito da interdisciplinaridade é mais importante do que a letra que a representa. Seu caráter não é normativo e sim explicativo e inspirador.

Em continuidade, é necessário que se dê atenção ao estádio em que o corpo docente de uma escola se encontra, em relação ao processo interdisciplinar, e motivá-lo a expressar e discutir em conjunto os problemas principais do ensino e seus esforços, sob a óptica da elaboração globalizadora do conhecimento.

Sobre a educação globalizadora, Edgar Morin assim se expressa:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os huma-

nos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o enraizamento como cidadãos da terra (2000, p. 61).

Necessariamente, serão indicados pelos professores problemas relacionados à fragmentação e dissociação, pois, eles estão subjacentes a todo o processo social e se acham manifestados em todas as dimensões do conjunto cultural humano. Em consequência, mostrarão a necessidade de busca de diálogo e da integração, sem, no entanto, nessa fase preliminar, terem os professores alterado a postura mental e orientação no que concerne ao conhecimento. E é sobre essa limitação que deve ser estabelecida a base da transformação pedagógica.

Emerge, nesse processo, o desenvolvimento de atitude e consciência de que, trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade o professor produz conhecimento útil, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social escolar.

A superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação a realidade, é vista como sendo possível, a partir de um prática interdisciplinar.

Sua prática, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico.

Cabe à educação ajudar o homem em todos os aspectos. Essa é a sua finalidade, como deveria ser a finalidade de todas as ações humanas voltadas para a formação do homem (Pedagogia, Medicina, Enfermagem, Fonaudiologia e tantas quantas são as divisões do conhecimento).

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A

diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidade. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (2000, p. 55).

A educação, enquanto se propõe formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer e transformar sua situação social e existências marcadas pela complexidade e globalidade, mostra a necessidade de adotar o paradigma da interdisciplinaridade.

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

A interdisciplinaridade, do ponto de vista da laboração sobre o conhecimento e sua elaboração, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de conhecimentos, como à resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles, e com o sentido de alargá-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo.

Os atos de pensar e agir interdisciplinarmente se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem des-

dobramentos na compreensão da realidade e sua representação. A interdisciplinaridade também se estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interferência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente.

O Meio ambiente como agente interdisciplinar

Desta forma, para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais, é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por mais de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas.

Assim se expressa José Maria Gonçalves de Almeida Junior:

É a luz dessa visão ampla e criativa de socialização que a educação ambiental – seja formal, não formal e informal – torna-se um poderoso instrumento capaz de transformar as interações homem-meio ambiente, e, assim, as relações homem natureza. A educação ambiental, por isso permeia todas as questões ambientais e desenvolvimento sócio-econômico (1992, p. 72).

Para isso, a preocupação ambiental inserida nas várias áreas do saber é decisiva. Essas áreas apontaram a relação de seus conteúdos com o tema meio ambiente e algumas destacaram um bloco de conteúdos ou eixo temático que trata diretamente da relação sociedade/natureza ou vida e ambiente. Isso retrata a dimensão do trabalho que se deseja com essa questão, diante das necessidades impostas pela realidade socioambiental.

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia são as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos seus conteúdos, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. Porém os demais campos disciplinares ganham importância fundamental, pois cada um, dentro de sua especificidade, pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente: Língua Portuguesa, trabalhando as inúmeras "leituras" possíveis de textos orais e escritos, explicitando os vínculos culturais, as intencionalidades, as posições valorativas e as possíveis ideologias sobre o meio ambiente embutidos nos textos; Educação Física, que tanto ajuda na compreensão da expressão e autoconhecimento corporal, da relação do corpo com o ambiente e o desenvolvimento das sensações; a Arte, com suas diversas formas de expressão e diferentes releituras do ambiente, atribuindo-lhes novos significados, desenvolvendo a sensibilidade por meio da apreciação e possibilitando o repensar dos vínculos do indivíduo com o espaço; além do pensamento matemático, que se constitui numa forma específica de leitura e expressão. A Ética como reflexão crítica sobre a moralidade, e, diante dos conflitos, das questões complexas, percebe-se os limites das respostas oferecidas pela Moral e a necessidade de problematizar essas respostas, verificar a consistências de seus fundamentos etc.

Conclusão

Podemos concluir que, trabalhar com o tema transversal "meio ambiente" de uma forma interdisciplinar, significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes.

Ao destacar a cidadania e o trabalho, duas dimensões fundamentais da vida humana em sociedades complexas como esta em que vivemos, e justapor essas duas dimensões sociais à dimensão pessoal, a Lei prevê para a escola um compromisso com o mundo em que ela se situa. Entendemos que para cumprir com o seu papel, o currículo escolar precisa dar conta das

complexidades da vida pessoal, da vida civil e profissional, tal como se apresenta hoje. E é essa complexidade que exige desse currículo garantir aos educandos de hoje instrumentos para que eles possam se inserir no presente que vivem e se preparar para o futuro que querem viver.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA JUNIOR, José M. Gonçalves. Educação como Instrumento de Transformação. In: DESENVOLVIMENTO e Educação Ambiental. Brasília: MEC/INEP, 1992;
- BRASIL. *A Implantação da educação ambiental no Brasil*. Brasília: MEC/Coordenação de Educação Ambiental, 1998;
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEE, 1998;
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: CNE, 1998;
- FRIGOTO, Gaudêncio et al. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995;
- LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MARKERT, W. *Formação Profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises da sua práxis*. Edições Paratodos, 1997.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001;
- WEIL, Pierre et al. *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

A AVALIAÇÃO DINÂMICA-DIALÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO EM VYGOTSKY

MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA

Introdução

AV
EN
A avaliação do ensino-aprendizagem, como um projeto humano que se faz com, pelos educandos e a partir deles, também precisa garantir uma abordagem interativa, dinâmica e diagnóstica deste processo educativo. A busca de opções educacionais para auxiliar na melhor efetividade dos processos de avaliação de ensino-aprendizagem, compreende a aplicação da abordagem sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), não como um modismo ou como um dogma, mas como mais um método adicionado à processualidade da avaliação educacional, que vem, juntamente com outras abordagens, propor tentativas de ultrapassar o estado de conhecimento do tempo atual, a respeito, principalmente, das práticas e análises quantitativas e qualitativas na avaliação do ensino e da aprendizagem humana.

Inicialmente, é importante reconhecer em Vygotsky “um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo” (REGO, 1995, p. 17). Demonstrando coerência com sua abordagem interacionista e social, Vygotsky, juntamente com outros pesquisadores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), foram capazes de integrar diferentes ramos de conhecimento nas Ciências humanas.

→ A teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky tem esse nome porque, inspirado em princípios histórico-dialéticos, ele considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. Porém sua abordagem pode ser um edifício hospitaleiro para outras abordagens de avaliação, como a avaliação dialógica baseada nos ensinamentos de Paulo Freire (1919-1997), “a estrutura teórica vigotskyana é uma casa habitável” (BLANCK apud MOLL, 1996, p. 5).

Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados e o homem constitui-se pelas interações sociais com os grupos dos quais faz parte (REGO, 1995, p. 93). A abordagem vygotskyana tem como objetivo maior “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2000a, p. 25).

Na estrutura do presente artigo será explorado o contexto sociopolítico-ideológico da obra de Vygotsky, como agregadora na Psicologia do desenvolvimento humano.

As idéias do sociointeracionismo de Vygotsky e suas implicações na Educação, bem como em uma avaliação dinâmica e dialógica do ensino-aprendizagem serão também abordadas, haja vista que conceitos como mediação, signos e instrumentos, relações entre pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem tornam-se balizadores de efetivas implicações no ensino-aprendizagem, inclusive na avaliação deste processo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite a conexão de vários dos elementos-chaves desta abordagem, como a ênfase na atividade social e cultural, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, bem como a integração dialética do individual e do social. Além destes aspectos, a questão do potencial humano na educação é emergida pela ZDP.

Assim, o velho ditado popular *ninguém sabe tanto que não possa aprender algo e ninguém sabe tão pouco que não possa ensinar alguma coisa* encaixa-se muito bem na proposta de Vygotsky e torna-se bem atual, como pode ser visto ao longo do presente estudo.

O contexto da obra de vygotsky e a psicologia do desenvolvimento

A obra de Vygotsky torna-se mais bem compreendida a partir do entendimento do contexto histórico russo da época que a influenciou. Este contexto é o palco dos problemas trata-

dos por Vygotsky na medida em que procurava desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano como parte integrante da Psicologia do desenvolvimento.¹

A sociedade soviética pós-revolução de 1917, em franca fase de transformação, valorizava extremamente a ciência, haja vista que os avanços científicos trariam as soluções para os problemas sociais e econômicos do povo soviético. A necessidade de afirmação ideológica e as demandas práticas exigidas pelo Governo revolucionário influenciavam a elaboração de teorias nos diversos campos do conhecimento. A produção acadêmica desse período, além de intensa, tinha como ponto comum a preocupação pelo desenvolvimento de abordagens históricas para a pesquisa de objetos de estudo diferentes (REGO, 1995, p. 26-27).

Neste contexto, até a segunda metade do século XIX, o estudo da natureza humana era atribuído à Filosofia. Era estabelecido um conflito de posições filosóficas, uma corrente defendendo a noção de que o estudo científico do homem deveria se restringir ao seu corpo e outra corrente indicando que caberia à Filosofia o estudo da alma (VYGOTSKY, 2000a, p. 2).

A publicação de teorias como a evolução e seleção natural das espécies, de Charles Darwin (1809-1882), e a Psicologia experimental, de Wilhelm Wundt (1832-1920), moviam o antagonismo da Psicologia. Surge, no cenário acadêmico de 1924, Vygotsky com a palestra *Consciência como um objeto da Psicologia*, proferida por ocasião do II Congresso de Psicologia, em Leningrado. Neste importante evento no campo da Psicologia na extinta URSS, Vygotsky afirma que nenhuma das escolas de Psicologia fornecia bases firmes e necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psi-

¹ A Psicologia do desenvolvimento ou Psicologia evolutiva estuda as transformações psicológicas que acontecem no indivíduo da concepção à morte. Estas transformações se manifestam em mudanças no comportamento, na cognição, na afetividade, na personalidade e nas relações interpessoais. O conjunto destas transformações caracteriza diferentes níveis de comportamento e da atividade mental do indivíduo, pois, em cada etapa do seu desenvolvimento, o indivíduo estabelece diferentes padrões de comportamento e de atividade mental (HAMDAN, 1998, p. 15).

cológicos humanos. Vygotsky compartilhava da insatisfação dos psicólogos da *Gestalt* para com a análise psicológica, variando entre ciência natural e ciência mental; procurou então uma abordagem abrangente, embora diferente do *gestaltismo*, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais (VYGOTSKY, 2000a, p. 7).

Vygotsky dedicou-se à construção de uma crítica à noção de que a compreensão das funções psicológicas superiores humanas, ou seja, o controle consciente do comportamento, a atenção e a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, a imaginação etc., poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos principais derivados da Psicologia animal, em particular os que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta.

→ Crítico das teorias que afirmavam ser as propriedades das funções intelectuais do adulto resultado unicamente da maturação, ou seja, que estão pré-formadas na criança, esperando oportunidade de manifestação, Vygotsky foi o primeiro a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Via no pensamento marxista uma fonte científica valiosa, uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a Psicologia, o que seria, em resumo, a teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 2000a, p. 80).

SCRIBNER e COLE, referenciados em manuscritos de Vygotsky e constantes de cadernos não publicados, citam que o autor não quer...

(...)descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu (Vygotsky) quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente (1998, p. 10).

Com o propósito de criar ou provocar um desenvolvimento psicológico, o método vygotskyano analisa processos e não objetos. Porém processos estudados historicamente, ou seja, em mudança, como requisito básico do método dialético em Marx e Engels; o método dialético contrapondo qualquer abordagem naturalística de compreensão da história e da natureza humanas.

O elemento-chave do nosso método, (...), decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VYGOTSKY, 2000a, p. 80).

A teoria histórico-cultural ou sociohistórica do psiquismo, também conhecida como abordagem socio-interacionista, elaborada por Vygotsky e fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, está, segundo REGO (1995, p. 41-43), baseada em algumas teses básicas.

A primeira refere-se à afirmativa de que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e também não são produtos somente do ambiente externo, mas resultantes da interação dialética do

homem com o seu ambiente sociocultural. Na segunda tese, propõe que o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, além disso a cultura é parte constitutiva dessa natureza humana. Em outra tese, Vygotsky entende o cérebro como um sistema aberto ao ambiente e que tem estrutura e modo de funcionamento alterado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. A quarta tese diz respeito a mediação presente em toda a atividade humana e valoriza os signos e os instrumentos, inclusive a linguagem, que facilitam essa mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A última tese postula que o estudo psicológico deve conservar as características básicas dos processos psicológicos humanos e sua diferenciação no que concerne aos processos elementares.

Outra forma de representar os principais postulados do sociointeracionismo vygotskyano é feita por Davidov & Zinchenko:

1) a base do desenvolvimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade); 2) a forma original de atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo, no plano externo (social); 3) as novas estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da forma inicial de sua atividade; 4) vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização (1994, p. 158).

Nas duas formas de apresentação das bases do sócio-interacionismo de Vygotsky, a quarta indicação descreve a importância da função mediadora presente na atividade humana e seu papel no desenvolvimento humano. A mediação dos indivíduos entre si e com o ambiente externo é possível com o uso histórico de dois elementos básicos: os signos e os instrumentos. O primeiro, que tem a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas, e o segundo, que regula as ações sobre os objetos, são portanto elementos externos ao indivíduo (OLIVEIRA, 2000, p. 30).

Para Vygogsty, o signo pode ser considerado aquilo que representa algo diferente de si mesmo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som); ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 1995, p. 50). O signo, como elo de uma mediação, absorve os significados, ou seja, o modo como são organizados por códigos ou linguagens (EPSTEIN, 2000, p. 17).

O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos. Os homens, diferente das outras espécies animais, além de produzirem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, também são capazes de conservá-los, disseminar suas funções, aperfeiçoá-los e criar instrumentos (REGO, 1995, p. 51-52).

O processo de internalização, que para Vygotsky é a *reconstrução interna de uma operação externa* (VYGOTSKY, 2000a, p. 74) ou o processo de apropriação dos signos, conta portanto com a influência dos signos no atingimento humano das funções psicológicas superiores. E um importante signo presente neste processo é a linguagem e a fala. Resumidamente, o processo se dá a partir da fala, quando a criança passa a controlar o ambiente pela fala, posteriormente, através de novas relações com o ambiente, a criança passa a uma nova organização do comportamento. Em um novo momento há o controle do próprio comportamento e só posteriormente o intelecto e a base do trabalho produtivo são atingidos por meio do uso humano de instrumentos.

Esse processo de desenvolvimento humano revela uma integração entre linguagem e pensamento. Constata-se que *a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo* (VYGOTSKY, 2000a, p. 34).

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento

cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

O pensamento e a linguagem, na abordagem vygotskyana, não apresentam interdependências específicas em suas raízes genéticas, ao contrário, têm raízes genéticas distintas e sintetizam-se dialeticamente no desenvolvimento cognitivo, quando, nesse processo, a linguagem se converte em pensamento e o pensamento em linguagem. A linguagem atua sobre a organização do pensamento e sobre a maneira de pensar do homem, organizando o pensamento e estruturando-o convenientemente (VYGOTSKY, 2000b, p. 149-150).

Segundo VYGOTSKY, em uma de suas conclusões em seus experimentos,

(...)o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (2000a, p. 33).

Essa convergência concretiza o desenvolvimento humano na sua fase em que aquisição da linguagem é o elemento motor que desencadeia o desenvolvimento da atividade psicológica humana. A apropriação dos elementos que constituem o gênero humano, como os hábitos, costumes, usos de objetos e instrumentos, a arte, a Filosofia e a Ciência caracteriza o processo de formação do indivíduo (HAMDAN, p. 1998: 57). A aprendizagem passa a ser importante no desenvolvimento.

A essência da hipótese estabelecida por Vygotsky sobre o desenvolvimento humano é a noção de que este processo não coincide com o processo de aprendizado. O desenvolvi-

mento progride de forma mais lenta e atrás da aprendizagem. Estas considerações refletem-se em implicações educacionais à Psicologia do desenvolvimento humano.

O Sociointeracionismo e suas implicações na educação

As implicações da abordagem sociointeracionista de Vygotsky no processo educacional são plenamente evidentes, haja vista que o entendimento da relação entre aprendizado e desenvolvimento, encarada sob uma perspectiva diferente das posições teóricas anteriores a Vygotsky, ajudaria na aplicação viável das teorias educacionais.

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais (VYGOTSKY, 2000a, p. 103).

Antes do ambiente escolar o processo de aprendizagem da criança acontece em outros ambientes de sua convivência. Porém, o aprendizado dos ambientes escolar e pré-escolar diferenciam-se não só pela sistematização do primeiro, mas também pelo fato da educação formal oferecer algo novo no desenvolvimento infantil. Ou seja, a existência de níveis de desenvolvimento e suas relações com a aprendizagem do educando.

A aprendizagem,² no projeto teórico de Vygotsky, está totalmente relacionado com o desenvolvimento pleno do ser

² O termo aprendizagem, aqui empregado, vem do russo "*obuchenie*", e significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O termo aprendizagem é utilizado de forma mais ampla do que na língua portuguesa e abrange aprendizagem e ensino que não podem, na perspectiva vygotskyana, ser tratados de forma independente (OLIVEIRA, 1993, p. 57; REGO, 1995, p. 72).

humano, pois, a partir da mediação entre os membros de um mesmo grupo, o aprendizado se concretiza e possibilita o processo de desenvolvimento. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, e outro que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O primeiro chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo. O segundo identificou como nível de desenvolvimento proximal ou potencial (VYGOTSKY, 2000a, p. 109-119; FREITAS, 1998: 49; REGO, 1999, p. 72-75).

O nível de desenvolvimento real refere-se às capacidades e funções que já se domina, uma vez que o indivíduo consegue, sozinho, utilizá-las. O nível de desenvolvimento proximal se refere ao que a criança é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de uma ou várias outras pessoas. No primeiro, o desenvolvimento é visto de forma retrospectiva. No segundo, o desenvolvimento é encarado de forma prospectiva e que antecipa o potencial da criança.

A distância entre estes dois níveis, Vygotsky batizou de "zona de desenvolvimento proximal ou potencial" (ZDP). Esta zona define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que indicam sinais de amadurecimento, embora em estado embrionário. Logo, a interação em grupos permite criar a zona de desenvolvimento proximal, pois com a ajuda dos indivíduos relacionando-se entre si, vários processos de desenvolvimento e aprendizagem se desencadeiam.

Segundo Rego (1995: 74)

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Este conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está 'além' da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer.

Vê-se que a zona de desenvolvimento proximal é um conceito "*conector*" na teoria sócio-histórica, haja vista que integra vários de seus elementos-chaves: a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade do individual e do social (MOLL, 1996, p. 16).

Outro aspecto que a zona de desenvolvimento proximal faz emergir é a questão do potencial humano. As potencialidades estão ainda desprezadas em uma educação voltada apenas para o passado e para o desempenho da aprendizagem, porém já começa a ser alvo de preocupação efetiva.

Observa-se também, no momento atual, especialmente em países desenvolvidos, uma preocupação em expandir e aproveitar melhor o talento e o potencial presente em cada indivíduo, à par de uma consciência crescente de que a solução para os problemas enfrentados exige muito esforço, talento e criatividade.

(...) No Brasil, o que também observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso, que tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulo, de encorajamento e de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (ALENCAR, 1990, p. 13-15).

No processo de ensino e aprendizagem educandos e educadores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo pedagógico, mas de seres humanos com cultura e histórias de vida peculiares que devem ser consideradas neste processo, inclusive na avaliação e no acompanhamento do crescimento do aluno na direção que se pretende alcançar.

O Sociointeracionismo e suas implicações na avaliação dinâmica do ensino-aprendizagem

Vários princípios da teoria sociointeracionista de Vygotsky podem ser aplicados nos processos avaliativos em Educação, haja vista que a avaliação, enquanto fenômeno, possui história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto deve ser estudada como um processo em movimento e mudança constantes.

Vygotsky afirma que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, logo, parafraseando, a boa avaliação processual e dinâmica do ensino-aprendizagem é aquela que também se adianta ao resultado final a ser atingido pelo educando.

O papel do educador muda radicalmente, a partir desta concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que ensina para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. O educador torna-se um agente mediador neste processo, propondo desafios aos seus educandos e ajudando a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, permitindo que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os demais através de suas experiências adquiridas.

A permissão e criação de uma ambiência em sala de aula onde seja favorecida essa troca de experiências, faz emergir um processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico e efetivo. Logo, o conceito e a criação de zonas de desenvolvimento proximais pode ser aplicado ao se dividir os educandos em grupos e repassar atividades, permitindo a interação e troca de experiências entre os educandos.

(...) À primeira vista parece contraditório buscar o desenvolvimento individual do aluno e trabalhar com a classe como um todo. Entretanto, é minha impressão que não existe neste caso nenhuma contradição; o desenvolvimento das crianças tem lugar através de sua relação com a turma e com os grupos que se formam na sala de aula. Portanto,

usamos processos coletivos de resolução de problemas para desenvolver os processos intelectuais das crianças, ao invés de isolar cada criança na execução de tarefas do tipo tentativa-e-erro. Nós tentamos várias vezes produzir uma divisão de trabalho na qual as crianças trabalhariam em grupo diferentes tarefas, tendo como objetivo comum o cumprimento de uma única atividade. Essa atividade, em princípio, tem a intenção de desenvolver uma zona de desenvolvimento proximal para a classe como um todo, onde cada criança adquire conhecimentos pessoais por meio de atividades compartilhadas entre professor e os alunos, assim como entre elas mesmas (HEDEGAARD apud MOLL, 1996, p. 352).

São várias as implicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a prática educativa da avaliação. Segundo o Centro de Informações Multieducação,

Desta forma o professor deverá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aluno – revelado através da produção independente – bem como seu nível de desenvolvimento proximal – onde ainda necessita de ajuda. Chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do 'curso interno de seu desenvolvimento', tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve orientar o planejamento para apoiar este aluno.

Para que este processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar; para Vygotsky a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante. Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas 'o que pode vir a ser'. Rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade (2000, p. 1-2).

A avaliação em sala de aula, numa perspectiva de processo dinâmico e contínuo de diagnóstico e acompanhamento deve possibilitar a criação de nexos entre ensino e

aprendizagem, apontando pistas para a superação dos obstáculos enfrentados pelos educandos e também pelo educador durante a realização de tarefas e desafios de claros propósitos. A observação das manifestações dos educandos representa um método valioso do acompanhamento de sua situação de aprendizagem.

Essa observação, além de sinalizar ao educador os rumos da atuação docente, permite a realização de suas intervenções como acompanhamento dos alunos, para que percebam seu processo e o que precisam fazer para avançar no seu processo de aprendizagem. O educador pode, assim, descrever o processo e emitir juízos com base nas produções dos educandos em sala de aula; como parte das atividades desenvolvidas, essas produções são instrumentos suficientes para avaliar.

A proposta diagnóstica e dinâmica de avaliação tem uma característica de abordagem qualitativa, pois ao invés de medir a aprendizagem como objetivo final, tem o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem, com a aproximação constante dos alvos pretendidos, com a evolução dos educandos a partir de sua situação real. O mais importante é a interpretação dessa caminhada dos educandos com base em registros e apreciações sobre as suas produções e interações em sala de aula.

Além da importância da imitação enquanto processo que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, inclusive quando a imitação é usada em uma atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem carece de considerar estes aspectos, além da assistência e da mediação.

Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000a, p. 114).

Outros importantes postulados vygotkyanos podem ser utilizados em algumas dimensões ou etapas do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, haja vista que sua abordagem prevê algumas mudanças na prática educativa e na atuação do educador, que passa a ser de agente mediador que procura “ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-la autonomamente ao longo de sua vida” (...) (REGO, 1995, p. 108). Estas idéias estão em plena sintonia com as exigências de uma educação libertadora e que leve o educando a questionar e refletir sobre várias questões abertas pelo processo educativo. Outro aspecto bastante divulgado no ambiente educacional é a necessidade de identificação, análise e gestão dos potenciais existentes nos educandos. “A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Uma avaliação processual, globalizante e dinâmica do ensino e da aprendizagem pode contribuir para que estes objetivos sejam alcançados. Aliás, este último aspecto guarda relação com um modelo de avaliação dinâmica, contínua, assistida, mediada ou dialógica.

A avaliação dinâmica, que em seus últimos avanços deriva, de maneira substancial, explícita ou implicitamente, das formulações teóricas de Vygotsky, oferece uma abordagem alternativa para a complexa tarefa da avaliação, com potencial para superar alguns dos problemas inerentes às formas ‘estáticas’ tradicionais (LUNT apud DANIELS, 1995, p. 219).

Segundo Lunt In Daniels (1995, p. 225) *a consciência da complexidade da tarefa de avaliar a aprendizagem ou o potencial das crianças, em um certo sentido, nunca foi maior do que agora*, mas a ênfase mais interativa da aprendizagem tem influenciado a busca de formas mais dinâmicas, interativas e qualitativas de avaliação do desempenho e também do potencial, onde o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode prestar boa colaboração.

No campo da avaliação dinâmica, existe uma gama imensa de práticas diferentes. Entretanto, essas formas diferentes de avaliação dinâmica têm em comum a ênfase na investigação e avaliação dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e no potencial de mudança de um indivíduo (LUNT apud DANIELS, 1995, p. 239).

Segundo Lunt In Daniels (1995: 239), Campione criou uma útil taxionomia das abordagens diferentes da avaliação dinâmica ou interativa.

Ele sugere que, embora existam características fundamentais em comum entre os procedimentos de avaliação dinâmica, conforme foi observado anteriormente, suas diferenças podem ser entendidas em relação às posições que ocupam em três dimensões: 'foco', 'interação' e 'alvo'.

Primeiro, o 'foco' refere-se às diferentes formas pelas quais o potencial de mudança está sendo avaliado: isso se dá pela procura de um maior número de pontos, utilizando-se um procedimento de teste-ensino-teste, ou pela observação dos processos subjacentes envolvidos na aprendizagem ou mudança (...)

Segundo, a 'interação' refere-se ao tipo de interação entre a criança e o examinador. Pode-se dizer que isso faz parte de um 'continuum', com um lado estruturado e padronizado e outro mais flexível, desestruturado e clínico (...)

Terceiro, o 'alvo' refere-se aos tipos de habilidades que estão sendo levadas em conta na avaliação. Essas podem ser habilidades específicas e processos relacionados ao currículo ou a áreas de domínio específico, ou habilidades e processos mais gerais e globais.

Assim, verifica-se, no movimento da avaliação dinâmica, a existência de duas correntes, ambas originadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal: uma quantitativa e baseada em métodos padronizados; e outra qualitativa, sob um enfoque dos métodos clínicos. Segundo Lurn apud Daniels (1995, p. 247), o desafio lançado é desenvolver procedimentos que combinem informações quantitativas com descrições qualitativas na avaliação dinâmica.

A avaliação dinâmica ou interativa enfatiza mais o processo que o produto da aprendizagem, com prioridade do aspecto prospectivo sob o aspecto retrospectivo da avaliação, de forma a valorizar mais a análise de "como" o educando aprende, sobre o "que" ele já aprendeu. Essa avaliação acontece na mediação ou na interação entre educador e educandos e se faz através de acordos ou contratos facilitados pelos instrumentos da linguagem e do diálogo.

O Sociointeracionismo e a avaliação dialógica

O projeto teórico de Vygotsky parte de processos evolutivos e procura promover rupturas a fim de criar, no processo de ensino-aprendizagem (*"obuchenie"*), atividades instrucionais fundamentalmente novas e avançadas (MOLL, 1996, p. 13).

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1995, p. 118).

O contexto de mudanças também tem atingido as escolas e a avaliação, no ambiente escolar, começa a tomar, mesmo que lentamente, novas formas, passando a tornar-se mais um momento do processo de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno.

Ela deverá ser necessariamente 'dialógica'. Ela deverá ser dialógica tanto interna quanto externamente. Internamente, pois, se ela pode estabelecer seus objetivos, é ela que deve avaliar se

está, ou não, atingindo-os. Externamente, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Educação (ROMÃO, 1998, p. 9).

A mediação escola-mundo e homem-mundo, na perspectiva vigotskyana, se dá de forma interativa através da linguagem, logo sob um caráter dialógico. O termo vem do grego "*dialogikós*" que é relativo a diálogo, em forma de diálogo, dialogado. A palavra diálogo, por sua vez, vem de duas raízes gregas, "*dia*" e "*logos*", significando "por meio do significado" ou "significado que flui através". Essa mediação é bastante relevante, pois permite ao homem (e a escola) se desenvolver, enquanto parte importante dos grupos que participa, mesmo considerando a diversidade existente nos grupos humanos, que apresentam pontos de vistas muitas vezes divergentes entre seus membros, mas que contribuem para uma interação dotada de maior riqueza na aprendizagem.

O conceito de avaliação ganha novo enfoque, porém não se deve abstrair as abordagens anteriores,

avaliar é refletir e discutir; é debater esgotando possibilidades de avanço; é o processo amplo de interação em que educando e educador aprendem e crescem para a autonomia, responsabilidade e competência. (...) Somos favoráveis à idéia de que a avaliação é reflexão, discussão e diálogo (PARENTE, 1991, p. 5).

Assim, na realidade da escola, o caráter monológico ainda prevalece na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. É necessário torná-lo dialógico e voltado também para o potencial do educando, pois vai otimizar o processo avaliativo no sentido de fazer avançar mais rápido o desenvolvimento da criança.

A avaliação dialógica é, essencialmente, qualitativa, embora, os aspectos quantitativo e qualitativo estejam sempre interligados. Enquanto, a avaliação de natureza qualitativa acontece durante o processo e pode ser independente dos resultados finais da aprendizagem, a natureza quantitativa, mesmo numa avaliação dialógica, interativa, dinâmica e descritiva, nunca pode ser totalmente descartada, haja vista que entre estes dois

aspectos não existe oposição absoluta. *Já que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso* (GRAMSCI apud ROMÃO, 1998, p. 48).

O papel do educador dialógico permite a interação constante dos aprendizes no processo avaliativo, cada aprendiz com o educador, em equipes multidisciplinares ou em todo o grupo de participantes com o educador (ESTEBAN, 1992, p. 83). O objetivo destes encontros, formais ou informais, é permitir a participação dos educandos na construção da avaliação. "Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros" (PAULO FREIRE apud ROMÃO, 1998, p. 101).

Verifica-se, entretanto, segundo HOFFMAN (1993, p. 183), que apesar da década de 1990 ter revelado a necessidade e o ressurgimento da avaliação mediadora ou dialógica,

(...) não se constituiu até então o corpo necessário de conhecimentos nessa área pelo seu abandono na última década (1980). Muitas denúncias foram feitas sobre a prática tradicional, raros são os encaminhamentos teóricos quanto a um ressignificado dessa prática ou metodologias alternativas.

Considerações complementares

As idéias apresentadas acima têm como perspectiva um processo avaliativo situado em um macroprocesso de ensino-aprendizagem, considerando-se a busca alternativa da superação de uma clivagem social, materializa pela comparação e classificação dos educandos, fundamentada na exclusão. Essa superação busca um desenvolvimento pleno de relações e ações éticas, caracterizadas por formas mais democráticas, mais igualitárias e mais justas nos processos educacional e avaliativo.

A situação do educador e dos educandos dentro de um processo histórico individual e, ao mesmo tempo, social, necessita de um processo avaliativo que considere o ensino e a

aprendizagem como momentos construídos e reconstruídos em relações concretas da vida socioescolar.

Vale ressaltar a importância do papel do educador como fomentador de uma avaliação dialógica e dinâmica. Ao mesmo tempo interativa e diagnóstica, que busca o acompanhamento individual dos educandos inseridos em um grupo social de vários educandos, explorando as relações que ocorrem neste grupo e investindo na troca de experiências coletivas, dentro de uma pedagogia voltada, não para o passado da criança, mas para o seu futuro. Esse papel deve ainda dar maior relevância a avaliação, enquanto mecanismo de motivação para os educandos e educadores e a sua garantia primeira para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mc Donald

Nos últimos anos muitos novos livros sobre motivação e sua importância na sala de aula foram publicados. Acredito que haverá muito mais estudos sobre motivação e seus efeitos no início do terceiro milênio. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que a própria avaliação escolar em si pode ser uma fonte de motivação (2000, p. 32).

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky representa o guarda-chuva teórico destas proposições na medida em que valoriza o enfoque sociohistórico-cultural no desenvolvimento e na aprendizagem humanas. E, de outra forma, na medida em que utiliza a mediação e a interação como importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

A dúvida e o erro, na prática em sala de aula, também podem ser vistos como formas de construção do saber. Portanto devem ser respeitados pelos educadores e transformados em novas oportunidades de desenvolvimento. Conforme Vasconcellos, torna-se necessário, inicialmente, que o educador aprenda a lidar com suas dúvidas e seus erros, a fim de melhor lidar com as dúvidas e erros dos educandos.

Saber trabalhar com seus próprios erros é, portanto, condição para saber trabalhar com os erros dos alunos, entendendo-os não como crime, mas como hipóteses de construção do conhecimento (1992).

O incentivo e a garantia da prática de permitir perguntas durante a aula deve ser procedimento sistemático do educador, inclusive para compor o seu processo avaliativo dinâmico-dialógico e mantendo um clima de respeito no grupo de educandos. O erro, por sua vez, pode ser um excelente material de análise para o educador a fim de compor um processo avaliativo que vise o desenvolvimento proximal do educando.

Vale salientar que o presente artigo não teve o propósito de demonstrar um modelo prático e vivencial da abordagem vygotskyana nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem escolar, mas procurou apresentar algumas idéias que podem facilitar a construção e a adoção de aspectos no cotidiano do processo avaliativo de sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E. S. de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 87p.

BEE, H. L.; MITCHELL, S. K. *A pessoa em desenvolvimento* (The developing person: a life-span approach). Tradução Jamir Martins; Revisão técnica Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harbra, 1984. 534p.

CASTORINA, J. A.; et al. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática. [S.d.] 174p.

CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO [online]. *Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Empresa Municipal de Múltiplos Meios: MULTIRIO*. [cited 17 jan.2000]. Available from World Wide Web: Disponível em: <http://www.rio.rj.br/multirio/cime/ME03/ME03_009.html>

DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (Education activity after Vygotsky). Tradução Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jefet Cestari; Revisão Técnica Ana Luiza B. Smolka, Adriana Lia F. de Leplana. Campinas: Papirus, 1995. 296p.

DAVIDOV, V. V. & ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*.

2. ed. Tradução Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari; revisão técnica Ana Luiza B. Smolka e Adriana Lia F. de Laplane. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 296p.
- EPSTEIN, I. *O signo*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 80p.
- ESTEBAN, M. T. *Repensando o fracasso escolar*. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, M. T. de A. (Org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. 104p.
- HAMDAN, A. C. *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Campo Grande: Solivros, 1998. 105p.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 12. ed. Porto Alegre, Educação & Realidade, 1993. 197p.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1992. 115p.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 432p.
- Mc DONALD, B. C. Problemas na avaliação da aprendizagem escolar (Assessment problems in school learning). *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 26-34, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.
- _____. *Vygotsky: _____*. São Paulo: Scipione. 2000. 111p.
- PARENTE, F. de A. C. *Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoas: um estudo de caso*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1991. 300p. (Dissertação de Mestrado).
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138p.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. 136p. v. 2. (Guia da Escola Cidadã).
- ROSA, M. *Psicologia evolutiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, v. III, Psicologia da adolescência. 1985, 134p.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. Introdução. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Organizadores: Michael Cole ...[et al.]; tradução

José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.p. 01-19.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad. 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Organizadores: Michael Cole ..., [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 191p.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; Revisão Técnica José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. 194p. (Psicologia e Pedagogia).

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/USP, 1998. 228p.

OS OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA AVALIATIVA

MARIA JOSÉ BARBOSA

Gaston Bachelard, filósofo francês, buscava encontrar uma nova interpretação do conhecimento científico, defendendo a idéia do conhecimento de um objeto por métodos variados. Barbosa e Feitosa, citando Bachelard (1997, p. 156), dizem que o desenvolvimento da ciência se dá através da descoberta do erro e também da existência de noções que bloqueiam a aceitação ou descoberta de outras: os obstáculos epistemológicos. A existência destes fatores impedientes pode ser detectada tanto no desenvolvimento do pensamento científico como na prática educativa.

A polêmica em torno do tema avaliação é grande, assim como são variadas as teorias de como avaliar para garantir a confiabilidade dos resultados. Muitos são os estudos produzidos sobre o tema.

Associando os problemas detectados no emprego da avaliação para observar o rendimento escolar de um aluno às idéias de Bachelard, podemos confrontar dois pontos importantes:

O principal vilão da história da avaliação é o erro. O erro detectado numa resposta de uma prova, em um exercício, numa fala, num trabalho, é fonte de reprovação, diminuição de nota e nunca um caminho para uma nova forma de trabalho, outra tentativa, um reforço. Apesar de tantos estudos, a prática avaliativa pouco se tem alterado, e o motivo está nas idéias cristalizadas dos professores, do sistema, das famílias e dos próprios alunos.

Por que professores e técnicos que há tanto lidam com a relação ensino/aprendizagem, sentem tanta dificuldade em avaliar? Na realidade por que não há uma receita para garantir o sucesso da constatação da aprendizagem de um aluno?

Na tentativa de também contribuir para a discussão dos problemas que bloqueiam uma prática avaliativa mais justa, que possibilite o sucesso da aprendizagem, buscou-se fazer um paralelo entre as idéias de Bachelard e o pensamento de alguns autores sobre avaliação da aprendizagem, através do questionamento de algumas posturas e algumas reflexões sobre o tema.

A Função avaliativa no ensino-aprendizagem

É interessante destacar-se, "*a priori*", a função avaliativa no ensino-aprendizagem, de acordo com alguns autores.

Para Hadji (2001, p. 19), a avaliação assume funções de acordo com o momento:

- quando a avaliação precede a ação formativa, é denominada prognóstica ou diagnóstica, tendo como encargo *permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos;*
- ocorrendo após a ação formativa, a avaliação é denominada cumulativa, tendo por ofício verificar se foram feitas todas as aquisições visadas pela formação; tem caráter terminal, *é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas;*
- quando ocorre durante a formação, é denominada formativa, recebendo a incumbência de *contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino.*

Após esta classificação, Hadji (2001) conclui que toda avaliação deve, em seu contexto pedagógico, reunir as três características para conduzir a um melhor ajuste ensino/aprendizagem.

Hoffmann (2001, p. 21) trabalha com a idéia de que a humanidade segue novos rumos, e o processo avaliativo tende a acompanhar estas mudanças, buscando a elas adequar-se. Para a autora, a avaliação

não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas.

Álvarez Méndez (2002, p. 81) acentua que nos níveis básicos de educação, quando avaliamos, é porque queremos conhecer. E com este intuito a função é formativa, representando

um meio pelo qual os sujeitos que aprendem expressam seu saber não sobre o imediato, mas sim sobre o saber acumula-

do integrado habitualmente aos modos de raciocinar e de agir em um estado (de formação) que é dinâmico, variável, aberto, (...), cheio de dúvidas e de contradições, de sobressaltos, de curiosidade.

Desta forma, a avaliação não seria situada apenas para constatar etapas do estudo do aluno, pois sempre estaria a serviço do acompanhamento dos avanços e dificuldades dele sem nenhum outro fim que não fosse o de formação.

Depresbiteris (2002, p. 39) vislumbra, no âmbito de uma perspectiva de construção do conhecimento, dois empregos da avaliação: diagnóstica e formativa. Na função diagnóstica tem-se uma visão das dificuldades do educando e sua superação; na formação, há contínua orientação das formas de pensar. Portanto, de acordo com a autora, o caráter temporal das duas funções ficará enriquecido com os aspectos educativos sustentados por essas funções.

Assim, conforme a literatura corrente, a classificação das funções da avaliação e sua seqüência já não se apresentam com tanta importância pois, o mais relevante para todos eles é tentar indicar qualquer que seja o encargo em que se encaminhe a avaliação, o seu fim deverá ser o desenvolvimento cognitivo do aluno, tanto na apreensão dos saberes como na capacidade de resolver situações-problema, utilizando estes conhecimentos nas comunidades onde estejam inseridas.

Com tantos estudos e debates em torno do tema, onde estão as dificuldades para que a avaliação se processe com êxito?

Os Obstáculos pedagógicos

Destacam-se aqui alguns pontos que, à luz das reflexões de Bachelard, poderiam ser considerados obstáculos pedagógicos, que entravam o desenvolvimento da avaliação com os fins há pouco delineados.

Obstáculos pedagógicos para Bachelard, citado por Barbosa e Feitosa (1997, p. 158), são aqueles entraves que ocorrem "quando os professores não investigam o erro, a ignorância,

a irreflexão; não mudam a cultura experimental de seus alunos, nem se reciclam em conteúdo e método”.

Quando os professores, mesmo diante de tantos problemas – como no caso da avaliação – permanecem utilizando as mesmas práticas é porque algum motivo os impede de ir adiante.

Enumeram-se na seqüência, alguns obstáculos citados em Hadji (2001) e outros que foram detectados na observação da prática da autora, assim como de outros colegas que trabalham na rede pública de ensino.

1 Os fins da avaliação

Há uma interpretação errônea dos fins da avaliação. Para muitos, avaliar sempre terá um caráter de selecionar. Avalia-se com o fim de aprovar ou reprovar, certificar. Segundo Hadji (2001) esta óptica equivocada é que dá sempre a idéia de medida na avaliação; se avalio devo quantificar em quanto ficou o resultado.

Hoffmann (2001, p. 25), em sua proposta de Avaliação Mediadora, convoca-nos para que saiamos de uma “avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação”. (...) e sigamos para uma “avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania”.

Falta ao professor o entendimento exato da avaliação como parte de um processo, um meio para identificar pontos positivos e negativos no resultado da interação aluno/conhecimento/professor. O registro final deve estar baseado nas habilidades desenvolvidas pelo indivíduo.

Vê-se como entrave para este entendimento de avaliação a postura do professor ante a percepção de como o aluno aprende, e ainda como fazer o registro do desempenho dele.

2 Avaliação e conhecimento

A avaliação representa um indicador do sucesso ou insucesso. Símile batida, mas ela é uma ponta do *iceberg*, onde a parte submersa está apoiada na filosofia educacional da escola e do professor, nas crenças do professor e do aluno, na metodologia de trabalho do professor, nos objetivos e metas preestabelecidos. As incoerências muitas vezes estão entre o que e como se ensina, e em que e como avalia.

Os professores são os principais responsáveis pelo exercício avaliativo na sala de aula; logo, é uma ação que transcorrerá de acordo com as posições teóricas desse professor, de suas convicções pedagógicas, de sua dedicação ao trabalho e também de suas posições político-ideológicas. Realirma-se, pois, o que destacam Marin et al (2002, p. 139), quando evidenciam que a avaliação está relacionada ao modelo de sociedade da escola e as políticas implantadas pela instituição que subordina a escola.

Como o professor compreende a aprendizagem de um aluno quando o reprova, utilizando apenas um teste? Qual a compreensão teórica de um professor quando garante que o aluno “não tem jeito”, “vai repetir!”

Numa sociedade em que a competição está sempre presente, não teria a escola reflexos dessa sociedade? Se uma determinada classe dita regras para o seu funcionamento, esta força de dominação não estaria se refletindo nas decisões pedagógicas da escola?

Para Álvarez Méndez (2002, p. 29), “O conhecimento deve ser o referencial teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação”. Portanto, exige-se maior estudo do professor, maior envolvimento dos diversos setores da escola com o resultado da avaliação, a fim de que todos contribuam para superação das dificuldades e também possam ter uma visão unificada de quem e para quem a escola está a serviço.

3 O erro detectado

Na avaliação os erros têm um caráter reprovativo, a ação de deixar para trás, de impedir que prossiga ou fazer rever para aprender.

Álvarez Méndez (2002, p. 16) aponta alguns desacordes para explicar as interpretações equivocadas da avaliação: esta tem caráter democrático porque permite a intervenção dos sujeitos que dela fazem parte – o professor e o aluno. O erro deve ser utilizado para questionar, para tirar dúvidas, não para tirar pontos; o caráter formativo deve ser o de por o resultado da avaliação a serviço de seus atores. “A avaliação que aspira ser formativa deve estar continua-

mente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam". Todos os procedimentos avaliativos devem ser negociados, o que lhe dará um carácter transparente porquanto ocorre de forma contínua no curso das tarefas de aprendizagem, não representando um fechamento de unidades ou períodos de ensino, e sim uma seqüência de ações que provoca outras.

4 A interpretação das informações coletadas

Como interpretar as informações recolhidas através dos instrumentos e técnicas avaliativas? É outro obstáculo que se apresenta na prática pedagógica apontado em Hadji (2001, p. 23).

Com um grande número de alunos, a quantidade de tarefas e o pouco tempo disponível, muitas vezes, o professor não consegue traduzir os dados que coletou, preferindo, por economia de esforço ou exigência da instituição, restringir-se ao uso de uma nota ou conceito coletado em um só instrumento. "O professor não dispõe de instrumentos e tempo que lhe possibilite reconhecer, seleccionar todas as informações" (HADJI, 2001:23).

5 A apatia na busca de remediações

Um interessante obstáculo também detectado em Hadji (2001, p. 24) é o de que "não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação". Considera o autor que, mesmo o professor identificando erro, muitas vezes é impedido de agir por medo de ousar, inovar, por preguiça, falta de criatividade em elaborar atividades e técnicas que lhe possibilitem trabalhar os conteúdos de uma forma, ou ainda, não tome nenhuma medida por desconhecimento de como agir.

Este obstáculo, além de levar o aluno a ver na avaliação uma forma de detectar seus erros sem nenhum outro fim, deixa no professor um descrédito do seu trabalho, conduzindo-o as formas de avaliação como um momento estanque, finalizador.

6 Os fins dos instrumentos

Qual o papel dos instrumentos e técnicas avaliativas senão de contribuir para coletar dados? Aplicação do instru-

mento não solucionará as deficiências detectadas e sim as medidas tomadas após a coleta das informações.

Os instrumentos e técnicas são determinados em função do tipo de informação que se deseja coletar, e o importante, na compreensão de Álvarez Méndez (2002, p. 91), é o uso que se pretende fazer dessas informações.

A avaliação como diálogo entre o professor e o aluno deve ocorrer de forma transparente, negociada; o aluno há de saber como e por que será avaliado, além do que conheça os critérios utilizados para correção e julgamento das ações por ele realizadas.

Explicitar os critérios pelos quais serão corrigidos, valorizados, qualificados, avaliados os trabalhos e as tarefas-objeto de tal atividade é uma condição que facilita a prática de idéias alternativas à avaliação tradicional (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 92).

Considerações finais

Encarar a prática da avaliação como integrante do ensino-aprendizagem não dependerá apenas do desejo de técnicos de secretarias e ministérios, nem de estudos realizados nas universidades. Requer envolvimento de todos, boa vontade, compromisso, vontade de mudar, busca de superação das dificuldades, quebra de hábitos na estrutura organizacional de onde se encontra a escola, a autonomia escolar, o seu democrático gerenciamento.

Os obstáculos pedagógicos, de acordo com Bachelard, in Barbosa e Feitosa (1997), impedem o desenvolvimento dos métodos de ensino e do pensamento. Os obstáculos aqui identificados não são encontrados em apenas um segmento da comunidade escolar, estão na prática do professor, no entendimento do aluno sobre avaliação, no acompanhamento da direção escolar e dos pais, no assessoramento dos técnicos. Superá-los é uma tarefa difícil, caracterizando uma verdadeira ruptura entre a dicotomia destoante discurso/prática, necessitando de muita reflexão, conscientização e estudo sobre os encargos da avaliação, e a busca incessante de métodos que se adequem à realidade dos alunos, dos professores e da escola.

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- BARBOSA, Maria José. FEITOSA, Maria Conceição. Verdade e multiplicidade de métodos em Bachelard. In: BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. MOREIRA, Rui Verlaine Oliveira (Orgs.) *Imaginando erros*. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, 1997. P. 147-166
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem – uma nova prática implica nova visão de ensino. In: RAPHAEL, Hélia Sônia & CARRARA, Kester (Orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MARIN, Alda Junqueira; et al. Escolas e regras: a avaliação em foco. In: RAPHAEL, Hélia Sônia & CARRARA, Kester (Orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA COTIDIANA: PERCURSOS E PERSPECTIVAS

SAMIA HELENA DE SOUZA

Nós vos pedimos com insistência: não digam nunca isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que reina a confusão, em que corre sangue, em que o arbítrio tem força da lei, em que a humanidade se desumaniza, não digam nunca: isso é natural! Para que nada passe a ser imutável!

BERTOLD BRECHT

Introdução

Este artigo pretende levantar pontos de discussão que permeiam a avaliação da aprendizagem tanto no que se refere à prática tradicional, fragmentada e autoritária, como e sobretudo, a que vislumbra uma atividade de construção do ato de avaliar numa perspectiva processual, cotidiana e dinâmica. Apesar deste ser um tema que tem merecido destaque no cenário da educação brasileira, seja por modismos, exigências burocráticas ou por insatisfação com o modelo que discrimina e exclui, ainda se pode considerar que muito pouco foi conquistado e construído. Discutir a avaliação da aprendizagem, desta maneira, torna-se urgente e necessário. Não será possível transformar o que está posto e foi instituído historicamente, sem que seja exaustivamente analisado, repensado, desconstruído, reconstruído o verdadeiro sentido da ação e reflexão do ato avaliativo.

Tratar da avaliação e de sua reestruturação sem discutir e relacioná-la ao projeto pedagógico no qual ela se fundamenta seria uma atividade, no mínimo, ingênua e descontextualizada, pois

as mudanças na forma de desenvolvimento desse processo implicam, necessariamente, mudanças nas formas da ação avaliativa. Do mesmo modo, as alterações no processo de avaliação poderão conduzir a uma transformação no processo de ensino (MELCHIOR, 1994, p.22).

É imperativo que na construção das práticas de avaliação da aprendizagem seja extrapolado seu caráter inicial e elementar que é o da verificação e da constatação. Faz-se necessário que se desenvolva uma nova compreensão do ato de avaliar que no lugar de, simplesmente, constatar o que é e classificar, seja capaz de observar, analisar, decidir e, sobretudo intervir adequada, coerente e cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, sim, assevera-se que a escola desenvolve uma prática avaliativa, noutro (o que vimos assistindo historicamente privilegiando-se exclusivamente os resultados), a verificação, é no mínimo, uma falácia dizer que as instituições de ensino avaliam o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo as de ensino fundamental.

A Escola e o ato de avaliar: a construção de outras visões

Atualmente, pode-se afirmar que os problemas que invadem o espaço escolar têm merecido uma atenção maior da sociedade. Há um movimento crescente em defesa da qualidade do ensino no País e, em consequência disso, questões antes tratadas como verdades absolutas e imutáveis, hoje já podem ser discutidas à luz de seu caráter provisório e transitório.

Nesse fim-início de século, sem dúvida foi um movimento (teve origem há um tempo considerável) marcado, também, por inúmeras críticas e reflexões¹ ao modelo de educação até então estabelecido oficialmente.

É sabido que a escola como instituição social cumpre um papel relevante na apropriação, difusão e construção do saber. Esta função, porém, foi secundarizada ao longo dos tempos, especialmente na última metade do século XX. A escola passou a privilegiar apenas o acúmulo de conteúdos em detrimento da produção do conhecimento. Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem perdeu-se em si mesma, e acabou-se constituindo numa simples verificação de

¹ Ver Gadotti (2000): *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*; Arroyo (1986): *Da escola carente à escola possível*; Rodriguez (1985): *Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação*.

resultados, transformando-se em um instrumento caracterizando pelo seu caráter classificatório e excludente. De fato o ato de avaliar, como recurso de aprendizagem, foi distanciando-se de sua principal função que é a de mediar e tomar decisões no processo da divulgação, aquisição e produção do conhecimento. Luckesi (1996) nos diz que a avaliação se transformou assim, no que ele denominou como fetiche² da educação.

Ao tomar esta forma, a avaliação da aprendizagem passou a determinar o fazer pedagógico, isto é, as ações pedagógicas passaram a ser desencadeadas com a certeza de que o conhecimento apreendido pudesse ser mensurado e organizado de forma linear e justaposta.

Na contramão desse princípio surgiram algumas idéias e discussões em relação ao verdadeiro papel e sentido da avaliação da aprendizagem do cotidiano escolar. A partir daí inicia-se um debate sistemático que propõe que esta seja (re)pensada não mais sob a vertente da classificação, mensuração, mas que possa, ao invés de ser entendida como um *mal necessário* no processo de ensino aprendizagem, apontar para uma concepção de que a avaliação não segue padrões e parâmetros rígidos, mas que é determinada por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, e até mesmo políticas. Avaliar não é uma ação isolada, ao contrário é uma prática que está diretamente relacionada ao contexto em que se insere.

Inegavelmente, surge nesse processo o papel fundamental do professor que é o de mediar, intervir e atuar direta e responsabilmente na aprendizagem do aluno, sem perder de vista que este percurso é marcado por avanços, recuos, construções, desconstruções.³

² Luckesi defende o termo *fetiche* como algo constituído pelo homem e que apesar disto se distancia deste, tornando-se independente, dominando-o.

³ O conceito de desconstrução aqui destacado é entendido a partir da concepção de "Vygotksy em que o sujeito atribui sentidos próprios às informações, a partir das experiências e aprendizagens anteriores, gerando, para si, novos conhecimentos" (HOFFMANN, 2001, p.113).

Os Professores e a consciência da avaliação

Pesquisando a problemática da avaliação, Pontes (1996) objetivou em seu trabalho analisar o processo de avaliação desenvolvido na escola. Nesse, concluiu que as escolas e, sobretudo, os professores, já têm construída a consciência de que a avaliação precisa superar a natureza da simples classificação e caminhar na busca da natureza da mediação.

Mesmo sendo a avaliação da aprendizagem um tema que tem apontado novos paradigmas de análise, ainda reside, em alguns, a defesa de uma concepção de que o ato de avaliar deva ser entendido como um instrumento que classifica e mensura o conhecimento. E mais, que este ato possa garantir, também, o controle e a disciplina dos alunos, perseguida pela escola.

Em sua pesquisa, Almeida (1997) concluiu que, apesar do avanço e da evolução de um novo paradigma em avaliação da aprendizagem, a maior parte dos professores investigados continua desenvolvendo suas práticas avaliativas tendo como pressuposto um modelo de avaliar que prioriza os resultados e a mensuração do que se aprende na escola. Neste sentido, cabe aqui ressaltar que, para muitos, as práticas avaliativas ainda repousam na concepção de que a avaliação deva ser usada para que se possa ter a garantia de que o aluno atingiu determinado patamar na aquisição do saber, perdendo de vista o caráter processual da aprendizagem.

É preciso que nesta discussão, considerada polêmica, seja destacada a importância dos saberes e atitudes que vêm norteando as práticas desenvolvidas e assumidas pelos professores. Apesar de haver divergências quanto à função da avaliação na aprendizagem dos alunos, sabe-se que os educadores são os sujeitos que, efetivamente, estão presentes e participam do processo de apropriação do conhecimento dos educandos.

Considerar o papel relevante do professor na apropriação e construção da aprendizagem do aluno permite, também, afirmar que sua concepção de educação, sua ação e seu pensamento estão em constante evolução, apesar de, em muitos casos, estes elementos não serem explicitados por ele. Negar que aquele que ensina reflete, defende, nega e/ou questiona suas ações reduz a prática pedagógica a uma atitude puramente

mecânica. Em se tratando da atividade humana, isso é praticamente impossível. Defendemos aqui a idéia de que estamos, todos nós, num movimento constante de construção, seja de nossas teorias e/ou de nossas práticas.

Ao desenvolver seu estudo sobre a avaliação Lopes (2001) considera que possivelmente os professores tenham suas concepções de avaliação construídas sob a forte influência que o ato de avaliar determinou em suas vidas, não só como educadores, mas também, como alunos. Pode-se inferir neste sentido que, apesar de estarem sendo expostos a um novo paradigma de avaliação, este ainda não foi suficientemente incorporado às práticas dos professores pelo fato de seus saberes pedagógicos serem construídos antes mesmo deles tornarem-se educadores.

Portanto, investigar a construção das práticas avaliativas no cotidiano escolar exige uma perspectiva que vá além do que está posto, que considere os elementos que foram (e estão) se constituindo. Estes merecem ser discutidos à luz da realidade (passado, presente e possivelmente futuro) em que se desenvolve o trabalho pedagógico.

O que falam, o que fazem, o que pensam os professores são fatores que certamente influem e condicionam suas práticas docentes. A relação entre estes elementos redonda muitas vezes em posições consideradas contraditórias. Este fato foi ressaltado por Almeida (1997, p.88) ao afirmar que

(...) a indagação aos professores pesquisados sobre concepções e atitudes em avaliação da aprendizagem, não assegura que a prática avaliativa dos mesmos seja coerente com as respostas dadas ao instrumento, sob o ponto de vista teórico. No entanto, compreende-se o termo atitude como uma tendência à prática e concepções como referencial teórico com possibilidade de dar suporte à ação docente.

Este exemplo nos sugere e aponta alguns indícios de que, apesar de muitos professores apresentarem posicionamentos contraditórios, estes devem ser concebidos como transitórios, pois existe atualmente no cotidiano escolar, embora pouco articulado, um debate em torno do redimensionamento

das práticas pedagógicas, inclusive, das avaliativas. Isso privilegia de certo modo possíveis reflexões e novas tomadas de decisão. Hoffmann (1998, p.66), discutindo este aspecto assinala ser

(...) preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos.

Analisando a problemática da construção das práticas avaliativas pelos professores, Hoffmann (1998) complementa, assegurando que os conflitos entre professores que divergem em ação e pensamento em avaliação são significativos para que surjam daí transformações e novos procedimentos sejam desenvolvidos.

Como destacado aqui, no interior dos espaços escolares existe a transitoriedade dos saberes e concepções, tanto dos alunos, como dos professores. Nesse movimento, portanto, é que reside o caráter de evolução. As relações, debates, reformulações dos projetos pedagógicos, novos paradigmas, influem e acabam se constituindo em aportes que redundarão no que chamamos de construção, no movimento de vir a ser da prática pedagógica do professor.

Na análise destas construções das práticas avaliativas, esse ato não pode ser entendido se isolado de todo o contexto em que está inserido e se desenvolve. O saber docente decorre do que se constrói na prática cotidiana e da reflexão desta construção. Embora este seja, ainda, um movimento que lentamente se tem evidenciado, já se pode vislumbrar um novo caminho.

Negar este fato é no mínimo fechar os olhos para o que tem sido constituído no interior de alguns espaços escolares espalhados pelo País. Esteban (2001), em estudo desenvolvido nessa direção, aponta que se deparou com professoras inquietas e comprometidas com a construção de uma escola que esteja voltada para atender as reais necessidades de aprendizagens de seus alunos. Ao referir-se sobre as práticas e reflexões das professoras investigadas anota que:

(...) a interpretação de suas práticas e de suas reflexões sobre a prática nos indica que o processo de transformação já começou e que elas atuam de modo coerente com a exigência de realizar seu trabalho com as ferramentas de que dispõem no contexto dado, enquanto vão introduzindo novas questões que contribuem com a construção de novos instrumentos e com o desenho de um novo cenário (idem, p. 151).

Recorrendo mais um pouco à pesquisa acima citada, concordamos com a autora, quando ela destaca que “a escola se estrutura como um espaço de permanente construção/desconstrução/reconstrução individual e coletiva de conhecimentos por alunos/as e professores/as” (idem, p. 150).

É, portanto, no espaço escolar onde ocorre este movimento de construção/reconstrução que o professor tenha garantida a possibilidade de refletir e, conseqüentemente, transformar suas concepções, práticas e saberes. Estes ainda devem ser entendidos como elementos que se reconstituem, se reestruturam, se reorganizam continuamente por serem aspectos gerados com base da capacidade humana de criar e recriar.

Tendo como ponto de análise este pressuposto, a ação pedagógica fundamenta-se em todos estes elementos e que é da relação entre eles que resulta no professor suas tomadas de decisão, suas certezas e incertezas, enfim, sua práxis em educação.

(Des)construção das práticas e o sentido de avaliar

A visão fragmentada e de caráter autoritário das práticas avaliativas tradicionais, gradualmente, tem cedido lugar à discussão de uma perspectiva processual, dinâmica e sistemática dessa ação. Portanto, este processo vem sendo marcado por alguns fatores que interferem e influenciam na não-efetivação do novo entendimento.

Por um lado, existe a crença de que os professores tendem a ser menos exigentes quando não avaliam da forma tradicional, isto é, quando não fazem uso de métodos e instrumentos em que o foco central seja a mensuração de conhecimento acumulado, pressupondo-se, desta forma, que a escola não oferecerá um ensino competente.

Ao analisar este aspecto Esteban, (2001, p. 101) argumenta que:

(...) nosso século se ocupou especialmente da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, fiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de constituir provas estandardizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes.

Assim a escola tratou de padronizar o conhecimento, como também os comportamentos e atitudes, vislumbrando uma homogeneização dos corpos e das mentes. Neste sentido, todos aprendem da mesma forma, dão as mesmas respostas. Enfim, assegura-se um saber igual a todos. Portanto, ao defender esta concepção, a escola despreza a capacidade humana em desconstruir e reconstruir o conhecimento produzido historicamente.

Por outro lado, os professores são "convidados" a incorporar, instantaneamente, às suas práticas pedagógicas uma nova concepção, fazendo com que seja desprezado tudo o que foi desenvolvido até então.

Ora, ao longo de toda a história de vida desses educadores, a avaliação da aprendizagem foi entendida com um caráter que primava pela seletividade, julgamento e autoritarismo. Mudar essa concepção automaticamente e, conseqüentemente, as práticas, sem reflexões, debates permanentes que visem a desconstrução e reconstrução do ato de avaliar é, no mínimo, uma atitude ingênua e irresponsável.

Por essa razão é necessário que este tema seja tratado com seriedade e que na formação inicial e continuada dos professores todos os elementos que fundamentam e ancoram seus saberes, suas concepções e suas práticas, sejam tomados com referenciais e possam ser articulados e debatidos à luz da realidade em que se desenvolvem suas ações pedagógicas. Hoffmann (1998, p. 65) diz que:

(...) o desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da

realidade – e, aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

É preciso, portanto, oportunizar o debate para que seja possibilitada a tomada de consciência dos professores quanto ao sentido e à importância da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, como também permitir que novos caminhos sejam traçados e outras posturas sejam incorporadas, objetivando, pois, a transformação de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do ato de avaliar.

Este não é um caminho fácil, especialmente porque as raízes da concepção seletiva e classificatória da avaliação ainda continuam ancorando e fundamentando a prática de muitos educadores. Neste ainda repousa uma perspectiva tradicional de se fazer educação, de se pensar e agir em avaliação.

Superando o caráter tradicional da avaliação

Sob o ponto de vista tradicional a avaliação escolar, ao longo da história, tem nos mostrado que objetiva em sua essência medir e procurar julgar o que o aluno conseguiu acumular ou não do conteúdo ensinado. Não há uma reflexão aprofundada de como ocorreu a aprendizagem nem do “como” e “por que” avaliar.

Nesse sentido, a avaliação tradicional tornou-se independente do ensino-aprendizagem, descaracterizando-se completamente e transformando-se em algo descontextualizado deste processo.

Parece-nos que a avaliação nos moldes da escola tradicional passou a ser vista dissociada de todo um decurso em que se dá a aprendizagem, sendo usada, mesmo que erroneamente, em momentos isolados que servem apenas para estratificar e classificar os indivíduos que vão sendo julgados a partir de critérios preestabelecidos, seguindo modelos prontos e acabados.

São inúmeras as críticas tecidas a esse modelo de avaliação, inclusive por parte dos educadores, que a vêem como algo

obsoleto e, sobretudo, cansativo. Porém, não serão apenas mudanças de modelos, conceitos e nomenclatura, que transformarão estruturalmente a ação avaliativa desenvolvida em nossas escolas. É importante que se busque não mudar imediata e irresponsavelmente a avaliação, como num passe de mágica, mas que haja uma radical transformação no projeto pedagógico em que se insere a proposta de avaliação escolar, pois esta não pode ser excluída daquela e nem vice-versa e, principalmente, que haja uma compreensão coerente, conceitual e efetiva por parte dos professores diante desta nova perspectiva de avaliar.

Entendemos que a mudança não se dá de uma vez (tudo e já), vemos a necessidade de passos pequenos assumidos coletivamente, mas concretos e na direção certa, desencadeada um processo de mudança com abrangência crescente (sala de aula, escola, grupo de escolas, comunidade, sistema de ensino, sociedade civil, sistema político, etc), a partir da criação de uma base crítica entre educadores, alunos, pais, etc. Trata-se de uma luta da educação, mas articulada a outras frentes e setores da sociedade (VASCONCELOS, 1992. p. 16).

Não podemos discutir a avaliação sem fazer uma análise mais estrutural do que propõe a escola em nossa sociedade, mantida por um regime de competição e burocrático. O saber não é visto como algo construído e que, dessa forma, mereça ser avaliado a partir da perspectiva de continuidade, avanços e recuos. Existe uma compreensão equivocada de que o conhecimento é apenas transmitido e conseqüentemente decorado, memorizado, negando toda a possibilidade que tem o indivíduo de transformar e produzir seu saber a partir das elaborações históricas da humanidade.

Assim, faz-se presente o julgamento de resultados, muitas vezes apenas quantitativamente. É merecedor de prêmios, boas notas, bons conceitos, aquele que consegue acumular maior número de informações, processando-as como um mero instrumento, sem análise, reflexão, crítica e (re)elaboração.

Outro aspecto dessa problemática se encontra nas exigências burocráticas instaladas no sistema de ensino, em nome de uma estrutura e funcionamento, que antes de tudo prima pela seletividade e estratificação. É preciso que sejam relacionadas notas, conceitos, escores etc. Classifica-se, julga-se e, na maioria das vezes, condena-se àqueles que de alguma maneira não conseguiram aprender aquilo que foi “exaustivamente ensinado”.

Diante desse contrasenso, apontado como um dos grandes lapsos da prática avaliativa em nossa sociedade, Hoffmann nos diz que, mesmo sendo entendido como algo inquestionável, este sistema burocrático de avaliar vem sofrendo críticas:

(...) muitas lutas vêm sendo assumidas por educadores e, até mesmo políticos, na denúncia da função seletiva e discriminatória das notas e conceitos e dos sérios prejuízos sociais decorrentes da reprovação de estudantes das classes populares. Decisões políticas encaminham a questão no sentido de eliminar das escolas o fenômeno da reprovação nas séries iniciais. Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva é obstaculizante ao projeto de vida de nossas crianças e adolescentes (Idem, 1991, p.17).

Inegavelmente, existe hoje um movimento de superação das práticas tradicionais em avaliação. Apesar de muitas ações ainda privilegiarem os resultados de aprendizagem, alguns educadores já acenam para uma nova perspectiva do ato de avaliar, questionando os procedimentos e estratégias tradicionais da avaliação.

Do Discurso à ação: um caminho a ser construído

A problemática da avaliação vai se tornando mais complexa na medida em que aumenta a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Mesmo utilizando-se de uma ação avaliativa baseada em provas, exames, testes, atribuições de notas, conceitos, os professores a criticam, pois a conside-

ram desgastante, evasiva, inócua e cansativa. No entanto, restam-lhes poucas opções no que diz respeito à transformação de sua prática, pois lhes falta, na maioria das vezes, uma fundamentação teórica profunda e coerente, que fomente a reflexão e transformação do ato de avaliar.

Nesse sentido, faz-se necessário que o educador, além de compreender as questões teóricas-metodológicas deste tema, consiga articulá-las ao projeto pedagógico que desenvolve. Sendo a avaliação um dos eixos da ação educativa, é importante que o professor compreenda, investigue e tenha uma visão detalhada e ampla de como se edifica o conhecimento. Esta não é uma tarefa simples, ao contrário.

Portanto, é preciso ao educador ser conhecedor das abordagens teóricas do conhecimento, como também estar atento à elaboração do pensamento e hipóteses levantadas pelos alunos, pois partindo do conhecimento prévio dos educandos e das possibilidades destes em atuar e dinamizar a construção do conhecimento, os educadores estarão comprometendo-se com esta produção, onde estarão incluídos avanços, recuos, progressos, descobertas e, sobretudo, a investigação.

A avaliação, na perspectiva da construção do conhecimento, deixa de ser estática e momentânea, com dia, hora e local preestabelecido para acontecer e passa a se transformar numa dinâmica sistemática, abrindo possibilidades variadas no aprendizado.

A ação do professor, frente a esse processo dinamizador, deverá necessariamente estar amparada por um projeto pedagógico comprometido e que compartilhe com a idéia da formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Como argumenta Luckesi (1996, p, 163), "o ato de planejar é uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido".

A prática do planejamento escolar nos tem mostrado que na realidade esta acontece de forma unilateral, sendo elaborada por um número reduzido de profissionais (leia-se orientadores, supervisores, coordenadores), sem a participação efetiva daqueles que o executam (professores e alunos). Na melhor das hipóteses, é dada aos educadores a "oportunidade" de participar apenas, na maioria das vezes, como especta-

dor e executor de um planejamento pronto, acabado e imutável, elaborado dentro de gabinetes.

É preciso que todos decidam, conjuntamente o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato, portanto coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas ao mesmo tempo (LUCKESI, 1996, p.116).

Na elaboração de um planejamento fundamentado numa proposta de educação em bases construtivas, deverá ser levado em consideração tanto o pensamento do aluno como o pensamento científico, coordenando estes dois pontos de vista, como apontou Macedo (1994), "o quê?", "como?", "por quê?", "para quê?" são questionamentos que deverão estar presentes no cotidiano e na ação pedagógica dos comprometidos com o projeto pedagógico de qualidade e que por sua vez participam da fecundação, gestação, nascimento e desenvolvimento do planejamento. Este, deverá ser entendido como algo processual, aberto e nunca como algo acabado, imutável. Neste sentido, entende-se que o planejamento esteja em sintonia com as necessidades de aprendizagens dos alunos e que determine objetivos, critérios e necessidades como indicadores de aprendizagem.

Faz-se necessário que o educador, além de uma fundamentação teórica aprofundada, de sua participação ativa na elaboração do planejamento, conhecedor de como se dá a construção do conhecimento e suas nuances, esteja disposto a transformar a ação avaliativa, criando condições concretas e (re)elaborando sua prática pedagógica, num constante vir-a-ser, sem nunca perder de vista o fato de suas ações desencadearem novas ações.

É preciso que a avaliação deixe de ser encarada como um *mal necessário* e passe a ser entendida e promovida como ação x

reflexão x ação, onde se busque acima de tudo tomar decisões a partir das observações, constatações e análises e não apenas verificar resultados e medi-los quanto ao seu grau de intensidade. Se o aluno não conseguir alcançar determinados objetivos educacionais, o que fazer então para que isso ocorra? Que novos procedimentos e estratégias serão utilizados na busca constante da construção do conhecimento? Vários são os aspectos que deverão ser levados em consideração e não simplesmente a quantidade de conteúdo que o aluno acumulou.

Sob o ponto de vista pedagógico, é preciso esclarecer, que as críticas tecidas à avaliação não se tratam apenas da simples abolição de uma prática tradicional baseada em provas, notas e conceitos. É muito mais do que isto. Devemos estar atentos ao perigo de não cair numa visão espontaneísta e acabar negando a necessidade de avaliar a aprendizagem dos alunos.

O que se propõe é que elementos para a avaliação sejam retirados do próprio processo, do trabalho cotidiano, da própria caminhada de construção do conhecimento do aluno e que não tenha um momento 'especial', 'sacramentado' e 'destacado', como é o uso corrente nas provas (VASCONCELOS, 1992, p. 39).

Parece-nos que a avaliação perdeu-se em si mesma. Sua função mais importante foi esquecida. Não se deve avaliar somente para verificar. Para que, então, há a necessidade de uma ação avaliativa? A partir de uma avaliação processual, contínua, sistemática, que esteja presente em todo o processo educativo, e não isolada, é que os educadores poderão contribuir para a construção da aprendizagem dos alunos, levando-os a expressar suas idéias e assim fazê-los argumentar, levantar hipóteses, discutir, analisar e refletir acerca do saber elaborado historicamente, perseguindo a produção do conhecimento.

Na busca por um projeto avaliativo de qualidade, é relevante aprofundar nosso conhecimento no referencial teórico que fundamenta a Educação Emancipatória, refletir constantemente sobre nossa prática e desejar transformá-la. Desta forma estarão sendo criadas condições para se (re)discutir, (re)avaliar e (re)direcionar os caminhos de uma nova avaliação

que assuma sua real função; a de favorecer, oportunizar e promover a construção da aprendizagem.

No contexto em que se insere uma ação avaliativa que postula a construção do conhecimento, é necessário que questões apontem rumo ao "o quê?", "o como?" e "para quê?" avaliar. A necessidade de desenvolver a aprendizagem como construção envolve pressupostos básicos que nortearão não apenas a avaliação, mas, sobretudo, todo o projeto pedagógico em que se desenvolve esta aprendizagem.

Uma conclusão provisória

É relevante conceber uma avaliação que esteja voltada ao processo, que respeite o conhecimento prévio do aluno e que a partir deste promova a articulação com o saber acumulado historicamente e daí produza significados.

Avaliar pressupõe tomada de decisão. O professor deve estar atento à relação que o aluno estabelece como conhecimento, como este é compreendido por aquele. Os pontos de vista, noções, hipóteses, conceitos, são entendidos sob a perspectiva do aluno, muitas vezes diferente daquela que julgamos ser a mais coerente, lógica e correta.

Nesta perspectiva, a avaliação não encerrará, mas sim abrirá espaços a um novo aprendizado, a descobertas, à construção do conhecimento. A aprendizagem não ocorre a partir da justaposição dos conteúdos, mas sim, na relação dialético-reflexiva que o aluno estabelece com o saber.

Na busca de um projeto avaliativo que postule e respeite a construção do conhecimento, é necessário que sejam dadas condições ao aluno de elaborar e reelaborar suas hipóteses acerca do objeto em estudo, comprová-las através de estratégias metodológicas que estejam ao seu alcance. Desta maneira, estarão sendo construídos significados e significantes a respeito do conhecimento investigado.

Uma proposta avaliativa que pressuponha a construção do conhecimento deve ser processual, contínua e sistemática. Deve acontecer não em momentos isolados, mas sim, ao longo de todo o período em que se desenvolve a aprendizagem. Neste

percurso serão encontrados avanços, recuos, equívocos, dúvidas, acertos, enfim, a estruturação do conhecimento, que se dá por essas vias, num constante vir-a-ser.

A avaliação processual permitirá ao aluno e, principalmente ao professor, saber escolher o melhor e mais viável caminho a seguir em termos de ensino e aprendizagem, escolher estratégias e procedimentos mais adequados e, sobretudo, significativos.

Os instrumentos de verificação da aprendizagem (provas, testes e exames), conhecidos como modelos da avaliação tradicional, desenvolvidos usualmente, não irão oportunizar ao professor avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, pois tais instrumentos são estanques, inócuos, insuficientes e obsoletos.

É necessário que as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar (debates, registros individuais e coletivos, atitudes, estratégias), sejam utilizadas com o objetivo de orientar o professor e, conseqüentemente, levá-lo a analisar, refletir e agir sobre os caminhos que a aprendizagem tem percorrido. O aluno não pode ser avaliado sendo comparado com um padrão previamente estabelecido pelo professor, nem em relação ao grupo onde está inserido, mas sim aos objetivos que propõe o projeto pedagógico e a si próprio, ao seu processo, à construção de sua aprendizagem.

Neste contexto, o professor deverá estruturar a avaliação a partir dos objetivos da aprendizagem. Inicialmente poderá desenvolver uma avaliação diagnóstica que o possibilitará conhecer as hipóteses, questionamentos, impressões que o aluno tem ou não sobre um determinado conhecimento. A partir desta, deverão ser elaborados diferentes estratégias e procedimentos, que possibilitarão o desenvolvimento e construção da aprendizagem dos alunos.

O diagnóstico se constitui numa sondagem e tem por objetivo primeiro, conhecer e compreender em que medida os conhecimentos se constituíram ou não, pois a partir desta análise, poderão ser tomadas decisões a fim de que sejam elaborados, propostos e desenvolvidos planos de ação.

Portanto, é necessário que as práticas avaliativas transcendam às observações ocasionais e temporárias e efetivem-se numa permanência cotidiana, objetivando o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos.

A avaliação deverá ocorrer diariamente e levar em consideração todo o percurso que o aluno usou para chegar a determinado conhecimento. Nesta perspectiva, também entendemos o ato de avaliar como “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1996, p. 43).

Avaliar, neste sentido, pressupõe transformação, construção. Para que esta alcance seus objetivos, deverá envolver todo o contexto e não somente o aluno. O professor, currículo, planejamento, estratégias, procedimentos, enfim, todos, deverão sistemática e simultaneamente, ser avaliados, a fim de que se (re)construa o projeto pedagógico que, na realidade, postule e promova uma aprendizagem significativa e que possibilite, sobretudo, a transformação social.

Enfim, este é um tema atual e polêmico. Não apenas por tratar-se de ser mais um entre tantos que estejam na moda e/ou na *mídia*, mas, especialmente por considerar elementos e fenômenos que interferem, direta e indiretamente, na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente na qualidade do ensino de nosso País. Neste sentido, estaremos contribuindo para que a discussão não se esgote, mas que seja pauta de discussão permanente no cotidiano escolar. Desta maneira, poderão estar sendo lançadas sementes e pistas para que o debate se torne mais fecundo e redunde na análise, reflexão e redimensionamento da ação pedagógica, visto que se faz necessário que ação e pensamento em educação sejam tratados como elementos que se complementam e se respaldam.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra. *Avaliação da aprendizagem: concepções e atitudes dos professores do ensino fundamental em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 1. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, Ângela Maria Eugênio. *Avaliação educacional no ensino fundamental sob olhar dos professores: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

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

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MELCHIOR, M.C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

PONTES, Sandra Soares de. *Avaliação escolar: do medo ao prazer em aprender*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. Cadernos Pedagógicos do Libertad, São Paulo, v.3, 1992.

AVALIAÇÃO: PERMANENTE INOVAÇÃO

SILVANY BASTOS SANTIAGO

Introdução

Este artigo apresenta breve histórico sobre a trajetória da avaliação através de alguns clássicos pensadores como Tyler, Scriven, Stufflebeam, e teóricos da vanguarda em avaliação – Depresbiteris, Lima, Demo, Luckesi, Hadji, Hoffmann e Perrenoud, que inovam as concepções de avaliação e contribuem para a evolução do ensino-aprendizagem.

O marco inicial, reporta-se à avaliação por objetivos, expressado pelo modelo de Tyler (1942), que parte do princípio de que educar consiste em gerar e/ou mudar padrões de comportamento. Em consequência, o currículo passa a ser construído com base na especificação desejável expressa em objetivos.

Nas idéias de Scriven (1967), a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui o objetivo de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. O objetivo consiste em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas. Surgem com Scriven (1967), as expressões *formativas e somativas*, incorporadas ao universo da avaliação; a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacionais e a avaliação somativa deve ser conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando ao seu usuário elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito.

O entendimento de avaliação, segundo o modelo de Stufflebeam (1971), o CIPP (contexto, input (insumo), processo e produto), abrange diversos momentos: planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões. São características deste modelo de avaliação: objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação ou não. Caracteriza-se, nesse período, o modelo de avaliação quantitativa, que considerava a educação como um processo tecnicista. As concepções de avaliação, buscam objetividade, tomada de decisões, respostas certas para a aprendizagem. As diversas posturas do professor, ante uma sociedade em cons-

tante transformações interferem no modo de aprender, ensinar e avaliar o ensino e aprendizagem. A abordagem tradicional sugere uma postura positivista e o ensino se prende a quantidade, noções, conceitos e informações, sem a preocupação com o pensamento reflexivo. A tônica da abordagem comportamentalista está no condicionamento, notas, elogios e prêmios. São destacados os alunos, um objetivo de aprendizagem e um plano a alcançar.

O compromisso com a proposta pedagógica, a auto-compreensão do ensino, do professor, do aluno, da avaliação como um instrumento para fornecer um diagnóstico para um acompanhamento adequado para a aprendizagem, é o modelo avaliativo proposto por Luckesi (1998).

Perrenoud (2000) e Hadji (2001) defendem a idéia de uma avaliação inspirada nos moldes formativo de Scriven (1967), compreendendo a ação pedagógica, tornando o aluno capaz de corrigir seu erro e fornecendo informações úteis à regulação do ensino-aprendizagem. Hoffmann (2001) postula um processo avaliativo mediador, em benefício do educando, e a proximidade entre educando e educador.

Na visão sociocultural, os alunos e professores participam, observam, avaliam e refletem as suas maneiras de aprender, ensinar, interagir, através da troca de conhecimentos, opiniões, avaliando seu contexto.

Ressalte-se, ainda, a organização do ensino em Ciclos de Formação e a inovação que propõe sua prática avaliativa na escola pública estadual do Ceará, que surge na contemporaneidade, como alternativa para a problemática decorrente do regime seriado como: um grande número de alunos evadidos, repetentes, em defasagem idade-série, na sua maioria de escolas públicas, devido a processos avaliativos classificatórios. O grande desafio do sistema educacional é uma avaliação contínua e mediadora que supere práticas de ensino passivas, repetitivas e por vezes alienantes.

Avaliação da aprendizagem

A concepção de avaliação como processo de modificar comportamentos dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989, p.7), assim

também a idéia de que o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos, são defendidos por Tyler (1942), para quem

...a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui o pensamento e o sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos. Um estudo dos próprios alunos procuraria identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que lhe competiria produzir (TYLER, 1977, p. 5-6).

O modelo de Tyler (1942) envolve pressupostos positivistas. As fontes dessa avaliação, inicialmente, são o aluno, a sociedade e os especialistas. O processo avaliativo, no âmbito deste modelo, consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. A avaliação envolve a tomada de decisões, possibilitando eliminar seguramente elementos inoperantes ao sucesso educacional.

O pensamento de Tyler (1942) influenciou a ação pedagógica brasileira, com aplicação da metodologia tecnicista na década de 1970, esta vertente penetrou o mundo acadêmico, chegando mesmo a ser subsidiada por leis, decretos e pareceres. Caracterizada como quantitativa, essa corrente tem como objetivo mudanças comportamentais observáveis e mensuráveis e, como meta, a tomada de decisões. A idéia de mensuração de comportamentos é extremamente estática, contraditória com a dinâmica psicológica e social do indivíduo.

Em 1967, com a publicação do seu ensaio *Methodology of evaluation*, Michel Scriven (VIANNA, 2000, p. 86) apresenta conceitos que influenciam significativamente o futuro e a prática da avaliação. Este autor considera dois tipos de avaliação – a formativa e a somativa, a primeira deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacio-

nais, enquanto a segunda deverá ser conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando o julgamento de sua importância, valor e mérito. Efetivamente não existe uma diferença lógica ou metodológica entre avaliação formativa e somativa. Ambas determinar o valor de uma entidade em particular. A diferença depende do contexto no qual elas foram realizadas, no tipo de audiência a qual se destinam e na utilização dos resultados.

Outro clássico sobre o tema é Stufflebeam (1971), que, segundo Depresbiteris (DEPRESBITERIS, p. 23) entende a avaliação como ato múltiplo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das opções de decisão. Para ele, há oito termos básicos para explicar a avaliação: a) **processo**: atividade contínua que inclui muitos métodos e técnicas e envolve várias operações e passos, geralmente sucessivos, e que podem ser repetidos de forma interativa; b) **delinear**: identificar informações solicitadas, através do exame das opções de decisão e dos critérios a serem aplicados; c) **obter**: tornar a informação disponível, através da coleta, organização e análise dos dados, utilizando-se técnicas de medição, processamento de dados e análises estatísticas; d) **fornecer**: organizar e agrupar as informações em sistemas que possam melhor servir aos propósitos da avaliação; e) **informação**: dados descritivos e interpretativos sobre os programas, alunos e materiais instrucionais e seu relacionamento em função de algum propósito; f) **úteis**: as informações devem ser úteis para satisfazer certos critérios científicos, tais como: validade, confiabilidade e importância; g) **opções de decisão**: ações diferentes entre si, que podem ser tomadas em resposta a uma situação que necessita de alteração. As informações contidas no processo avaliativo devem fornecer base para quem vai tomar decisões na área educacional.

Em suma, as abordagens históricas da avaliação, é preciso ser considerados como uma fase inicial, bem como a pedagogia por objetivos, a interpretação linear do condutismo ao currículo, reduzindo o currículo a uma lista de conhecimentos de comportamentos empiricamente observáveis. Inibe-se a natureza exploradora dos processos de ensino e aprendizagem. Nos modelos anteriormente comentados, o ensino modifica a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, seus sentimentos e suas atitudes.

Novos rumos para a avaliação

A tradicional postura classificatória, conforme exposto anteriormente ainda se faz presente nas práticas avaliativas escolares. Alguns autores consideram a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência. Têm-se, consoante as idéias de Demo (DEMO, 1999, p. 17) a noção de que avaliar é sempre classificar, mas que se pode encontrar razões pedagógicas e éticas para se proceder desse modo, em particular, para garantir ainda melhor a aprendizagem do aluno. Assinala, também, o autor que a avaliação é feita para classificar, comparar, contrastar pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja em cima, podendo em alguns períodos, situar-se em posições mais embaixo.

Os argumentos contra a classificação, se bem entendidos, pretendem afastar os riscos, que são muitos e óbvios. Podemos humilhar o aluno destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social. Por isso, precisa ser feita com sentido explicitamente pedagógico, ainda que seja impraticável inventa avaliação que não incomode. até porque, se não incomodasse também não teria interesse. Assim, uma coisa é avaliar intempestivamente, desabridamente, deseducadamente. Outra é avaliar para garantir o direito de aprender, quer dizer, instrumentar o caminho de resgate da causa. Demo (DEMO, 1999, p. 18-19).

Na realidade, este especialista, acredita que afastar o contexto classificatório da avaliação seria fazer uma avaliação que não avalia, ou seja, inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Hoffman (HOFFMANN, 2001, p. 13), entretanto, assinala que a avaliação classificatória não garante um ensino de qualidade e que o sistema tradicional de avaliação tem promovido a repetência e a evasão dos alunos.

O conceito de avaliação da aprendizagem como julgamento e classificação do aluno necessita ser redirecionado, como sugere Luckesi (LUCKESI, 1998, p. 81) para uma avaliação não como um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, o que não deixa de ser uma classificação, mas sim um

instrumento na qualidade de diagnose de sua situação, objetivando a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem e para que a avaliação sirva à democratização do ensino, de modo que é necessário mudar sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ainda no pensamento deste autor, para se ter uma visão diagnóstica,

...é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro dessa sociedade que se caracteriza pelo modo de produção capitalista de produção (LUCKESI, 1998, p. 18).

Desta forma, impõe-se o entendimento dos propósitos avaliativos como um auxílio à aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação do aluno. Suas funções, conforme Luckesi, (LUCKESI, 1998, p. 82) serão de auto-entendimento do sistema de ensino, autocompreensão do professor e da auto-inferência do aluno.

A avaliação, em um contexto de ensino, consoante destaca Hadji (HADJI, 2001, p. 15), tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses conhecimentos e competências pelos alunos. Deve fornecer informações úteis à regulação ensino-aprendizagem, tornando-se centro da formação e por isso, é denominada formativa, além do mais ajuda o aluno a aprender, como também, o professor a ensinar. Afirma Perrenoud (PERRENOUD, 1999, p. 143) que essa modalidade formativa não passa de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos, bem como de formação e diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. O professor compreenderá sua ação pedagógica, tornando o aluno capaz de reconhecer e corrigir os próprios erros.

Na perspectiva de Hadji (HADJI, 2001, p. 21), a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal, colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido,

constituindo-se em um momento da ação educativa, propondo-se para a evolução do aluno e inscrevendo-se com efeito, na continuidade da ação pedagógica.

M I A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade, vontade de adaptação e ajuste. Uns indicativos capazes de fazer com que se reconheça uma avaliação formativa, é o aumento da variabilidade didática ou o emprego *de pedagogias diferenciadas* que, segundo Perrenoud (PERRENOUD, 2000, p. 16), inspiram-se, em geral, numa revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Caso não exista uma modificação das práticas do professor, têm-se poucas chances de se tornar formativa a sua maneira de avaliar. Enfatiza esse autor ser formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. V 104

~~B~~ Estudos contemporâneos sobre a avaliação ressaltam a importância da ação avaliativa mediadora que, para Hoffmann (HOLFFMANN, 2000, p. 189), se desenvolve em benefício do educando e ocorre fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. A avaliação mediadora destina-se a conhecer não apenas para compreender (HOLFFMANN, 2001, p. 21) mas também a fim de promover ações em benefício dos educandos, às escolas e às universidades. Luckesi (1998), conclama para a avaliação numa perspectiva diagnóstica, ou seja, V 104

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. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 1998, p. 81).

A concepção pretendida por Luckesi (1998) é de que a avaliação seja um instrumento auxiliar da aprendizagem, para a

compreensão do estágio em que o aluno se encontra, para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem.

É uma tema polêmico, ocupou nos últimos anos o centro de debates acadêmicos, de sorte que, renovar, reinventar a escola seja a palavra de ordem.

A Inovação da prática avaliativa na escola pública estadual do Ceará

Inspirada nas concepções de avaliação de alguns dos autores citados anteriormente, como Luckesi, Perrenoud, Hoffmann, entre outros, a Secretaria da Educação Básica do Ceará implantou, desde 1997, uma série de medidas inovadoras nas escolas públicas estaduais como: o Projeto de (Re)Qualificação dos Educadores, a organização do ensino em ciclos, e uma prática avaliativa contínua, de concepção emancipatória, voltada para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa.

Dentre as alterações propostas, a substituição da organização do ensino em séries para ciclos de formação foi significativa, uma vez que os ciclos, na concepção de Perrenoud (2002, p. 37), rompe radicalmente com as etapas anuais e faz com que a idéia de repetição perca sentido. Nesse caso, faz com que os alunos tenham dois anos, para alcançar os objetivos de final de ciclo. O ciclo é um tempo contínuo percebido com um todo, como um período de formação que não pode ser fragmentado ou subdividido em anos e fases. Identifica-se com o desenvolvimento da formação do próprio desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

No Ceará, a organização dos ciclos de formação tem a seguinte configuração:

Primeiro Ciclo, com duração de três anos, para alunos de 6,7,8 anos; Segundo Ciclo, com permanência de dois anos, para alunos de 9 e 10 anos; Terceiro Ciclo com tempo de dois anos, para alunos de 11 e 12 anos; Quarto Ciclo com universo temporal de dois anos, para alunos de 13 e 14 anos. Conforme os Referenciais Curriculares Básicos (SAUL, 1995, p. 49), a alternativa pedagógica dos Ciclos de Formação favorece a flexibilidade da organização do ensino, o sucesso escolar e, sobretudo,

a implantação de uma prática avaliativa, que busca romper uma prática classificatória, que assumiu o status de precisão, objetividade, cientificidade para, presumidamente, adotar uma avaliação diagnóstica, formativa, processual e descritiva.

Considerações finais

A avaliação como um processo permanente de inovação desvela a concepção de escola, de homem, de sociedade. Os marcos da avaliação são as idéias anteriormente assinaladas, como as de Tyler acerca da avaliação, mensuração e valor; Scriven, com destaque para a avaliação formativa e somativa e o modelo de Stufflebeam, apontada para a avaliação e tomada de decisões.

Decerto, esses marcos são referências para as atuais propostas de avaliação. Considere-se que deva ser encarada a avaliação como uma orientação para uma melhoria no ensino e aprendizagem. Os aspectos afetivos e culturais dos educandos devem ser levados em consideração, além do aspecto cognitivo, assim como o desenvolvimento pessoal do professor, ressaltando-se a formação profissional e sua capacidade de estimular o desenvolvimento do aluno.

Apesar da evolução no processo avaliativo, as transformações não acontecem rapidamente nas estruturas sociais, ou seja, as idéias não se impõe facilmente. Os alunos ainda são comparados, classificados, as tarefas avaliativas mascaram a aprendizagem, são criadas políticas educacionais que de certa forma omitem os índices de reprovação, repetência e abandono à escola.

Referências Bibliográficas

- DEPRESBITERIS, Léa, *O desafio da avaliação da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1989.
- DEMO, Pedro, *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- HADJI, Charles, *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção – da pré- escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

CUIDADOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES¹

WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA

Introdução

A avaliação é parte integrante de nossas atividades cotidianas, pois se olharmos ao nosso redor, detectaremos uma infinidade de situações nas quais as pessoas usam a avaliação. Por exemplo, o dono do bar faz o balancete diário com o objetivo de determinar seu lucro ou prejuízo. O proprietário do carro observa o consumo diário – em termos de litros de gasolina – para ir ao trabalho e, assim, determinar a quantia de dinheiro gasto semanalmente.

Em ambos os casos, as informações coletadas permitem, tanto ao dono do bar quanto do veículo, *valorar as atividades executadas*. No primeiro caso, o proprietário do bar poderá perguntar-se pela adequação da sua política comercial – trato com clientes, qualidade das mercadorias oferecidas, preços estabelecidos, formas de pagamento aceitas etc. No segundo exemplo, o motorista do veículo poderá perguntar-se sobre a adequação do percurso escolhido – se é o mais curto, se há melhores condições de tráfego, se possibilita menos engarrafamento etc. – e do funcionamento do veículo – rotação do motor, regulagem da injeção eletrônica, calibragem dos pneus etc.

A partir desses dois exemplos, podemos extrair algumas conclusões sobre as principais características de um processo de avaliação:

- Supõe a *coleta de informações válidas* sobre a atividade a ser valorada. O dono do bar e do carro coletavam suas informações em termos de *lucro ou prejuízo*, no primeiro caso, e *gastos diários*, no segundo caso;
- Pode supor o uso de algum tipo de *quantificação*. Em ambos os casos realizava-se uma *contagem monetária* – do lucro e dos gastos, respectivamente;

¹ Conferência apresentada na 35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Ceará (Quixadá, 28-29/3/2003).

- Deve ser uma atividade *sistemática*, isto é, executada em períodos regulares. O dono do bar e do carro faziam suas *observações diariamente*;
- Possibilita a *emissão de uma valoração* sobre a adequação da atividade avaliada. O dono do bar poderá saber se a sua política comercial é adequada ou não; o motorista poderá saber se o trajeto é o mais econômico ou não ou se, por outro lado, o carro necessita algum tipo de revisão;
- Permite a *tomada de decisões*. Tanto o dono do bar quanto o motorista estão, agora, em condições de tomar algum tipo de decisão sobre as suas atividades.

As conclusões extraídas das duas hipotéticas situações, permitem-nos construir uma definição para o termo *avaliação*. Poderíamos dizer que se trata de um *processo sistemático* para *coletar informações válidas, quantificadas ou não*, sobre uma determinada *realidade ou atividade*, permitindo, assim, sua *valoração* e posterior *tomada de decisões* objetivando sua *melhoria ou aperfeiçoamento* (ANDRIOLA, 2000; BONNIOL & VIAL, 2001; DE MIGUEL, MADRID, NORIEGA & RODRÍGUEZ, 1994; HADJI, 2001; MARCHESI & MARTÍN, 1998). A idéia de avaliação, que acabamos de consolidar em nossa definição, pode ser perfeitamente empregada na área educacional (INCE, 1998), conforme tentaremos demonstrar, em seguida.

O Contexto Atual

Atualmente, no Brasil, vivemos um momento de visível expansão e generalização da avaliação educacional (ANDRIOLA, 1999a). Como destaca Sobrinho (2000), a opinião pública nacional – organizações da sociedade civil, professores, pais de alunos etc. – os responsáveis pelos destinos da educação brasileira – Ministros, Secretários Estaduais e Municipais de Educação etc. – e os próprios discentes, já se conscientizaram de que esse é o caminho mais apropriado para alcançarmos a tão almejada qualidade educacional.

Para exemplificar, podemos destacar que os cursos de pós-graduação sofrem, desde 1976, avaliações sistemáticas, que

objetivam julgar a sua qualidade segundo critérios estabelecidos *a priori* (AMARAL, 1999; BOSI, 2000; CASTRO, 2001; FERNANDES, 2001). O ensino fundamental é submetido, desde 1988, a processos sistemáticos de avaliação, sob a responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Em meados dos anos de 1990 iniciou-se a avaliação do ensino médio, sob a denominação de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa mesma época foi criado o processo de avaliação do ensino superior, cujo nome oficial é Exame Nacional de Cursos, mas que é conhecido popularmente como PROVÃO. Todos esses processos avaliativos estão sob a responsabilidade do Ministério de Educação (MEC). No campo da educação profissional, podemos destacar o processo de avaliação do Programa Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que foi executado pela primeira vez em 1996. Já no âmbito cearense, destacamos o processo avaliativo denominado *Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará*, mais conhecido como SPAECE, implantado em 1992 e que, a partir de 2001, recebeu o nome de SPAECE-NET, já que utiliza a famosa rede internacional de computadores na coleta de dados.

Diante de tantos processos avaliativos, não causa nenhuma surpresa a afirmação de que, no Brasil, alcançamos uma certa *maturidade avaliadora*. O termo *maturidade* revela certo grau de progresso da nossa sociedade, pois nos damos conta de que os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. Sua atividade e seus produtos afetam, direta ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil. Avaliar o seu funcionamento é algo de extremada relevância, já que uma enorme quantidade de verba pública é utilizada para tal, devendo, portanto, ser gerenciada e controlada, adequadamente, pela sociedade civil (ANDRIOLA, 1999a).

Não obstante, estamos avaliando apenas uma parte do amplo e complexo campo educativo: *a aprendizagem dos alunos*, ou seja, *o produto educativo*. Devido a nossa pouca experiência nessa área, em comparação com países como os Estados Unidos, talvez seja um bom começo. Porém, temos que enxergar e avaliar outros fatores, que incidem sobre a qualidade educacional, tais como: processos educativos usados pelos professores; liderança dos gestores e/ou diretores; adequação dos insumos disponíveis;

qualificação e remuneração docente, impacto das novas tecnologias sobre o processo de ensino-aprendizagem; características socioeconômicas-culturais dos aprendizes; etc. Feita essa pequena ressalva, mencionaremos, a seguir, algumas idéias básicas sobre o tema em foco: *a avaliação da aprendizagem*.

Avaliação da Aprendizagem: Idéias Iniciais

De acordo com Andriola (1999b), podemos considerar a aprendizagem como uma mudança qualitativa e estável, ocorrida nos processos cognitivos de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento, que pode ser medida através de procedimentos apropriados – p. ex.: uso de testes ou provas de rendimento; questionários; seminários; frequência de participação durante as aulas etc.

Esses processos cognitivos estão associados a *determinados conteúdos ou objetivos curriculares* (LEMOS, 1993; RIBEIRO, 1993). Assim, por exemplo, o professor de português, através do uso de um texto literário qualquer, poderá medir o grau de consecução dos seguintes objetivos curriculares:

- Ser capaz de compreender um texto literário – exige-se o processo cognitivo de *compreensão*;
- Ser capaz de analisar os elementos explícitos de uma mensagem – exige-se o processo cognitivo de *análise*;
- Ser capaz de sintetizar uma mensagem original em uma segunda forma paralela e mais simples – exige-se o processo cognitivo de *síntese*;
- Ser capaz de julgar o valor literário de uma obra, com base em critérios pré-estabelecidos – exige-se o processo cognitivo de *julgamento*.

No mencionado exemplo, o professor estará medindo o grau no qual os seus aprendizes alcançaram quatro objetivos educativos ou curriculares, que estão associados a distintos processos cognitivos, componentes da aprendizagem (COSTA, 1995). Nesse âmbito, devemos perguntar-nos, sempre: *como medi-los adequadamente? Quais os cuidados básicos que devemos ter com o processo de medida e avaliação da aprendizagem?*

Aprendizagem: Procedimentos e Cuidados Básicos para Medi-la

Procedimentos para Medi-la

Podemos afirmar que um instrumento de medida da aprendizagem – prova ou teste – é algo de extremada relevância num processo que visa a comparação dos alunos, quanto ao grau de aprendizagem obtido (HADJI, 1994). Uma prova, quando bem concebida, é um instrumento de coleta e medida de informações. Da sua aplicação surge um número, que expressa uma relação quantitativa entre o que queremos medir e a escala utilizada. Nesse caso, o educador precisa dessa informação numérica para:

- Obter uma visão global do desenvolvimento dos alunos, quanto ao alcance dos objetivos gerais e específicos, propostos no início do período letivo;
- Avaliar a sua ação docente,² a partir da qualidade das respostas dos alunos.

Observamos, assim, que uma prova tem como função “perguntar” ao aluno: o “*quê*” e o “*quanto*” aprendeu sobre um assunto determinado. O “*quê*” refere-se ao conteúdo avaliado; o “*quanto*” reporta-se ao nível de conhecimento obtido (ANDRIOLA, 1999a). É necessário destacar, igualmente, que as provas devem possuir três características técnicas imprescindíveis:

- Possuam itens representativos de um determinado conteúdo ou área (*validade de conteúdo*);
- Diferenciem aprendizes que tenham níveis de conhecimentos distintos (*poder de discriminação*);
- Sejam *justas* ou *equitativas* no processo de medida da aprendizagem (*estejam livres da presença de DIF*).

Por conta de sua relevância, essa última característica será um pouco mais abordada. Iniciemos afirmando que todo processo avaliativo deve respeitar um importantíssimo princípio: *deverá ha-*

² Therrien (2002) destaca três dimensões epistemológicas da prática docente: *produtiva*, que aborda o trabalho como princípio educativo; *política*, que concebe a educação como ato político; *pedagógica*, que considera seus autores como profissionais da educação, isto é, produtores de saber com identidade própria (p. 9).

ver igualdade de oportunidades entre os respondentes, no processo de resolução dos itens.

O cumprimento desse último princípio tem sido ressaltado pelas principais organizações reguladoras do uso dos instrumentos de medida, no âmbito norte-americano (ANDRIOLA, 2002). Em 1999, foram publicados os *Crítérios para a Avaliação Pedagógica e Psicológica*, cujo objetivo principal foi destacar quatro características dos testes imparciais:³

1. No caso das avaliações para medir o grau de eficácia ou efetividade escolar, os conteúdos avaliados pelos testes de rendimento devem estar previstos nos *currícula* oficiais;
2. Os examinandos devem receber um tratamento justo e eqüitativo durante todo o processo avaliativo;
3. O tratamento justo supõe que os examinandos devem ter a mesma oportunidade para demonstrar os conhecimentos que possuem;
4. Os itens devem estar livres de viéses⁴.

A característica número 1 é algo muito simples de ser verificado: os itens devem haver sido elaborados respeitando os *currícula* oficiais, isto é, não podem avaliar os conteúdos que o docente considere mais adequados, senão aqueles efetivamente trabalhados em sala de aula. Devemos aclarar, uma vez mais, que se avaliará o que está oficialmente previsto para ser ensinado. Assim, bastará comparar-se o conteúdo avaliado pelo item com os previstos pelos *currícula* oficiais, através de uma análise lógica, para que tenhamos a certeza de que a característica 1 – validade de conteúdo – está sendo respeitada.

A característica 2 reflete a idéia de imparcialidade, através do uso de dois termos que são sinônimos: *justiça* e *eqüidade*. Ambos pretendem enfatizar a necessidade de que o processo de avaliação seja o mais imparcial possível, para com todos os

³ No documento intitulado "*Standards for Educational and Psychological Testing*", utilizou-se o termo "*test fairness*"; que traduzimos como *teste imparcial*.

⁴ Na parte 3.2 do texto serão destacados os cuidados básicos que devem ser adotados durante o processo de elaboração dos itens para que, assim, a ocorrência de viéses seja minimizada.

indivíduos examinados. Portanto, é necessário estabelecer normas comuns, tais como: uso da mesma prova ou teste, igual tempo para a resolução dos itens, mesmas instruções para a correta resolução dos itens etc. Em síntese, a característica 2 refere-se à *padronização das condições de aplicação dos testes*.

Muito bem, saber se o teste possui as características 3 e 4 não é uma tarefa tão simples, como no caso das duas anteriores. Teremos que recorrer ao uso de procedimentos um pouco mais sofisticados como, por exemplo, o estudo do Funcionamento Diferencial do Item (DIF).⁵ Um dos inúmeros métodos para verificar a presença do DIF em provas de rendimento é denominado *Método Multidimensional de DIF (MMD)*. Esse procedimento estatístico pode dar-nos pistas sobre a dimensionalidade do teste, isto é, permite-nos saber quais os fatores que estão sendo, de fato, medidos pelos itens. Assim, teremos informações fiáveis e válidas para saber se o teste possui a desejável característica 3 – igualdade de oportunidades, entre os examinandos, na demonstração dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Na verificação da característica 4 – itens livres de vieses –, pode-se afirmar, rotundamente, que os métodos para a detecção do DIF são, nesse caso concreto, imprescindíveis. Em síntese, a presença do DIF em itens componentes de provas de rendimento ocasionará graves problemas à desejável característica de imparcialidade da medida e, por conseguinte, poderá por em xeque o próprio processo de avaliação. Nesse âmbito, o procedimento para verificar a presença de itens com DIF deverá ser a atividade final do próprio processo de construção ou elaboração dos itens. A esta situação, é bastante apropriado o antigo adágio latino: *“parva cintilla mágnum éxcitat incendium”* (uma pequena centelha pode provocar um grande incêndio).

Cuidados Básicos para Medi-la

O processo de construção de um item, que comporá uma prova para medir a aprendizagem, deverá responder três indagações:

⁵ A tese doutoral do autor abordou o estudo do DIF em provas de rendimento, utilizadas no processo vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2000.

- a. Qual o processo intelectual a ser avaliado? (*dimensão psicológica*);
- b. Qual o seu nível de complexidade? (*dimensão lógica*);
- c. Através de que tarefa pode ser avaliado? (*dimensão pedagógica*).

Com o objetivo de responder a estas questões, Benjamin Bloom desenvolveu uma taxonomia, que enfatiza a existência de mecanismos mentais (*aspecto psicológico*) hierárquicos (*aspecto lógico*), que são utilizados durante o processo de resolução de uma tarefa específica (*aspecto pedagógico*). Assim, o elaborador de um instrumento de medida educacional deverá conhecer os processos psicológicos e a sua complexidade, identificando as tarefas que possibilitam a sua efetiva utilização, segundo a área do conhecimento a ser avaliada (SILVA, 1992; VIANA, 1982).

Nesse processo, alguns cuidados devem ser adotados pelo elaborador de itens, dentre os quais destacamos:

- a) Evitar que o item tenha mais de uma resposta correta: a opção correta deve conter todas as informações necessárias, para que não haja dúvidas quanto à sua correção;
- b) Atentar para que os itens sejam independentes: a resposta a um determinado item não poderá dar pistas para a resolução de outros itens;
- c) Atentar para que os itens não favoreçam o acerto por exclusão: quando essa situação se verifica, há a perda da informação que se pretendia obter com o uso do item;
- d) Empregar uma linguagem clara e adaptada ao grau de desenvolvimento dos aprendizes: a falta de clareza gera ambigüidades e diminui o poder discriminativo do item; termos rebuscados ou pouco familiares aos aprendizes dificulta a resolução do item e pode induzi-los ao erro;
- e) Evitar a inclusão de elementos não-funcionais: a presença de gráficos, tabelas, figuras, palavras ou frases que não contribuem, diretamente, para a seleção da resposta, é responsável pelo incremento da frequência de respostas erradas;

- f) *Evitar as questões baseadas em elementos demasiadamente específicos ou memorísticos:* o conhecimento de certos tipos de informações memorísticas muito específicas, nem sempre possui valor educacional;
- g) *Adaptar a dificuldade do item ao grau de desenvolvimento cognitivo do grupo:* a fixação, a priori, da dificuldade de uma questão, é sempre subjetiva, contudo, é possível realizar uma estimativa sobre a mesma, considerando-se a faixa etária e o nível socioeconômico dos respondentes;
- h) *Evitar a inclusão de elementos que possam sugerir a resposta correta:* um item contendo elementos indicativos da resposta correta, torna-se muito fácil e pouco discriminativo;
- i) *Redigir todas as opções com aproximadamente a mesma extensão;*
- j) *Evitar redigir itens em formato negativo:* é aconselhável evitar a utilização de item no qual se pede para selecionar a resposta falsa ou incorreta;
- k) *Redigir o enunciado dos itens em termos pessoais;*
- l) *Proporcionar todas as informações técnicas necessárias à correta resolução do item.*

À Guisa de Conclusão

A elaboração de itens componentes de provas de rendimento é um processo minucioso, que exige a adoção de cuidados técnicos, para que não se corra o risco de equívocos. Nesse sentido, a formulação tecnicamente adequada requer maior rigor em todos os detalhes referente à elaboração, ao enunciado e às alternativas, como tentamos demonstrar. O enunciado, parte importante do item ou questão, determina o nível de habilidade cognitiva que será avaliado, desde processos simplórios, como a memorização, a mecanismos mais sofisticados, como a análise, a síntese e a avaliação. Desse modo, a adequada formulação dos itens contribui, diretamente, para a validade do processo de medida do desempenho escolar.

A construção das alternativas é uma tarefa complexa e, portanto, exige maior domínio técnico. As alternativas incorretas devem ser redigidas com aparência de resposta correta, mas sendo, inquestionavelmente, incorretas. Devem atender à característica de plausibilidade, isto é, respostas incorretas que guardam semelhança em relação à situação ou outros elementos similares, apresentados na opção correta. Devem exercer atração para os examinandos que não dominam as habilidades e conhecimentos exigidos, ou que têm conhecimento incompleto ou superficial sobre a temática avaliada.

Controlando todos esses fatores estaremos contribuindo para que o processo de medida da aprendizagem seja mais equitativo, isto é, mais justo para com a enorme heterogeneidade de características socioeconômicas-culturais dos avaliandos. Essa é a verdade inquestionável: *acreditamos no valor da avaliação, já que é um processo que visa: (i) conhecer a realidade educacional; (ii) transformar e aperfeiçoar essa mesma realidade; (iii) contribuindo, por conseguinte, com a justiça social.* Com base no exposto, advogamos a implementação sistemática de processos avaliativos educacionais, apesar da existência de obstáculos e algumas limitações (ANDRIOLA, 2001). Para finalizar nossa discussão, mencionarei outro antigo e sugestivo adágio latino: *Amicus Plato, sed magis amica veritas* (Amigo de Platão, mas mais amigo da verdade).

Referências Bibliográficas

- AMARAL, N. C. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Detección del Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF) en tests de rendimiento. Aportaciones teóricas y metodológicas. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 27/XI/2002. 630 p. (Tese de Doutorando)
- _____. B. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Revista de Pedagogía*, Bordón. v. 53, n. 2, p. 175-183, 2001.

_____. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educação em Debate*, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000.

_____. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999a.

_____. Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. *cadernos de Educação*, v. 23, p. 88-94, 1999b.

BONNIOL, J. J. & VIAL, M. *Modelos de Avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOSI, A. A importância da Universidade Pública. *Ciência Hoje*, v. 28, n. 165, p. 42-48, 2000.

CASTRO, C. M. Educação superior e equidade: inocente ou culpada? *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 9, n. 30, p. 109-122, 2001.

COSTA, S. F. Matriz de especificações: suporte operacional de uma avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 12, p. 59-65, 1995.

DE MIGUEL, M., et al. *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

FERNANDES, T. Educação com qualidade. *Ciência Hoje*, v. 30, n. 176, p. 56-58, 2001.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

INCE – INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD EDUCATIVA. *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo-1997. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

LEMONS, V. V. *O Critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, 1993.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

RIBEIRO, L. C. *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SILVA, C. S. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

STANDARDS FOR EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL TESTING. Washington/DC: American Educational Research

Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, 1999.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *Cadernos da Graduação*, v. 1, n. 1, p. 9-12, 2002.

VIANA, H. M. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1982.

Coleção DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS



ditos(mau)ditos

208 páginas

Organizadores:

- José Gerardo Vasconcelos
- Antonio Germano Magalhães Junior
- José Mendes Fonteles

ISBN: 85-86627-13-5

Memórias no Plural

140 páginas

Organizadores:

- José Gerardo Vasconcelos
- Antonio Germano Magalhães Junior

ISBN: 85-86627-21-6

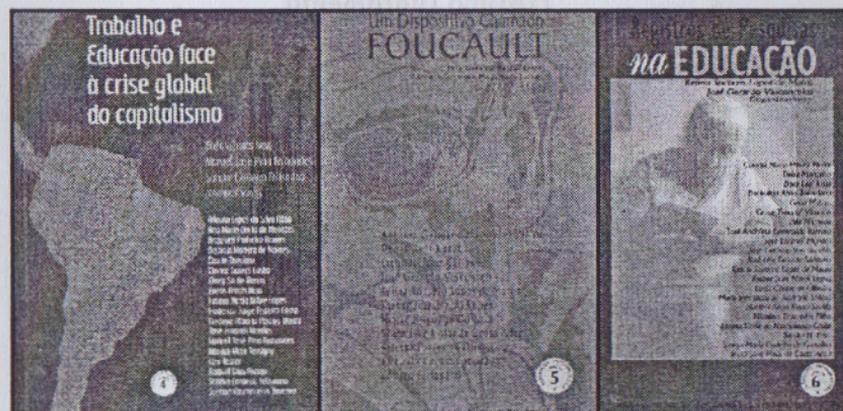
Trajetórias da Juventude

112 páginas

Organizadores:

- Maria Nobre Damasceno
- Kelma Socorro Lopes de Matos
- José Gerardo Vasconcelos

ISBN: 85-86627-22-4



Trabalho e Educação face à crise global do capitalismo

218 páginas

Organizadores:

- Enéas Arrais Neto
- Manuel José Pina Fernandes
- Sandra Cordeiro Felismino

ISBN: 85-86627-23-2

Um Dispositivo Chamado Foucault

120 páginas

Organizadores:

- José Gerardo Vasconcelos
- Antonio Germano Magalhães Junior

ISBN: 85-86627-24-0

Registros de Pesquisas na Educação

216 páginas

Organizadores:

- Kelma Socorro Lopes de Matos
- José Gerardo Vasconcelos

ISBN: 85-86627-25-9



Linguagens da História

154 páginas

Organizadores:

- José Gerardo Vasconcelos
- Antonio Germano Magalhães Junior

ISBN: 85-7564084-4



Brendan Coleman McDonald (Org.)

Esboços em Avaliação Educacional

Atividade Pedagógica
Carolina Elia
Mônica Cristina Duarte
Francine de Sá

Esboços em Avaliação Educacional

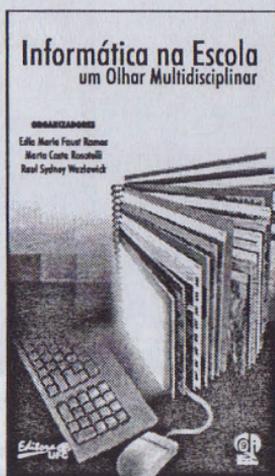
168 páginas

Organizadores:

- Brendan Coleman McDonald

ISBN: 85-7282-131-7

Próximo Lançamento



Informática na Escola um Olhar Multidisciplinar

ORGANIZADORES

Edla Maria Faust Ramos
Marta Costa Rosatelli
Raul Sdinei Wazlawick

Informática na Escola: um olhar multidisciplinar

135 páginas

Organizadores:

- Edla Maria Faust Ramos
- Marta Costa Rosatelli
- Raul Sdinei Wazlawick

ISBN: 85-7282-130-9

CONTATOS:

Fax (85) 214.5129 – marcosaure@uol.com.br

editora@ufc.br

Próximo Lançamento

Inteligência no Espaço

100 páginas
120 páginas
140 páginas

100 páginas
120 páginas
140 páginas

100 páginas
120 páginas
140 páginas

100 páginas

Impressão e Acabamento



IMPRECE

Impressora do Ceará Ltda
Fone/Fax: (85) 243.1726

O debate contemporâneo em torno da *avaliação educacional* tem aberto espaço para a discussão conceitual, ideológica e política deste tema, que além de ser complexo é também marcado por uma diversidade de olhares e, conseqüentemente, de práticas diferenciadas. Esta coletânea tem a intenção de promover uma reflexão acerca da problemática da avaliação educacional, como também colocá-la em discussão, promovendo um diálogo com suas diferentes abordagens, considerando sua importância e suas implicações na construção do processo de ensino e aprendizagem. Ao apresentar e defender suas posições, ainda que transitórias, os autores destes textos dão pistas de que há interesse em lançar mão de subsídios teóricos, práticos e interpretativos com vistas a possibilitar a (des)construção e a reconstrução dos suportes e pilares que dão fundamento à avaliação educacional. Apesar do nosso cotidiano escolar permanecer pautado na dimensão *avaliativa*, que prioriza a mensuração da aprendizagem e a quantificação dos seus resultados, contribuindo assim com a classificação e a exclusão dos sujeitos do seu universo, faz-se necessário e urgente que iniciativas como esta sejam cotidianas e perenes, a fim de que seja possibilitada tanto a análise-reflexiva como o redimensionamento dos olhares, das concepções e das ações implicadas no ato de avaliar.

Samia Helena de Souza

Pedagoga

Atualmente, o tema Avaliação está em evidência no âmbito educacional. Apresentada aqui em variadas concepções que contribuem significativamente para esse campo de estudo. Pode-se verificar que os estudiosos em Avaliação estão predispostos em fornecer, à realidade escolar, conteúdos, visões e opiniões que enriqueçam o cenário literário dessa área de estudo, bem como, a realidade empírica do contexto da escola.

Envolvidos pelo objetivo de contribuir com o debate acadêmico e com o cenário literário, os autores da presente coletânea oferecem, ao público, uma oportunidade de envolver-se no contagiante universo da Avaliação Educacional, tendo, como diretriz maior, a busca de caminhos que possibilitem uma adequada compreensão do educando em seu processo de aprendizagem, e tendo, como prioridade, a condução do aluno ao processo de crescimento pessoal.

Adriana Braga
Educadora

A matéria-prima das exposições e reflexões ao longo das páginas desta obra é, sem dúvida, o retrato de um amplo esforço de profissionais dedicados a decifrar e adensar um tema complexo, maciço de faces, mas imprescindível às pretensões educacionais: *a avaliação educacional*.

Longe da conclusão, mas bem próximo do diálogo, pretendeu-se trazer à baila apontamentos para outras discussões a partir da inquietude e do não silêncio dos autores acerca do objeto em alusão.

Resta-se, portanto, convidar os leitores a interajam com as ponderações de cada autor, no sentido da busca incontinenti de outras informações que respondam às imensuráveis indagações dos que fazem a educação.

Francisco de Assis Alencar Mota
Educador

ISBN 85-7282-131-7

