

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Maria Angélica dos Santos Fernandes de Oliveira¹

Maruza Brasil Boone²

RESUMO

A avaliação escolar tem estado no cerne das discussões, em decorrência da necessidade de uma cultura de avaliação que valorize o desenvolvimento integral do educando. O presente artigo justifica-se pelo propósito em analisar e refletir sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, adotamos como pressupostos teóricos as perspectivas de Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999), Libâneo (2014). A metodologia inscreve-se em uma pesquisa bibliográfica. Os resultados de nossas reflexões mostram que, embora haja no meio educacional um discurso sobre a avaliação numa perspectiva progressista, a escola parece não ter dado conta de colocar a avaliação totalmente a favor do aluno. A incoerência teórica dos educadores aliada à organização escolar, assim como a organização dos sistemas de ensino, têm contribuído para a manutenção dessa realidade.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Concepções. Práticas. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

School evaluation has been at the heart of the discussions, due to the need for an evaluation culture that values the student's integral development. This article is justified by the purpose of analyzing and reflecting on the conceptions and practices of evaluation of school learning and its implications for the teaching and learning process. For this, we adopted the theoretical assumptions of Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999), Libran (2014). The methodology is a bibliographical research. The results of our reflections show that although there is a discourse on evaluation in a progressive perspective, the school seems not to have taken account of putting the evaluation entirely in favor of the student. The theoretical incoherence of educators combined with school organization, as well as the organization of educational systems, has contributed to the maintenance of this reality.

Keywords: Evaluation. Learning. Conceptions. Practices. School Failure.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Multivix Cariacica

² Docente na faculdade Multivix. Mestranda em estudos linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A avaliação está no cerne das contradições do sistema educacional. Hoje, o grande desafio do sistema educacional é a inclusão social dos sujeitos, no entanto, ainda prevalece uma cultura de práticas educacionais de ensino e avaliação baseados em modelos excludentes que privilegiam um sistema de classificação e medidas, sem atentar no processo de ensino e de aprendizagem. (LUCKESI, 2014, PERRENOUD, 1999)

Este artigo pretende verificar e refletir sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista contribuir para abordagens e práticas avaliativas numa perspectiva progressista.

A avaliação tem sido alvo de discursos e debates em diversos campos como na Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação, devido à necessidade de uma cultura de avaliação que valorize o desenvolvimento integral do educando como sujeito histórico.

Franco (2003) justifica a existência de inúmeros trabalhos, teses, encontros e debates sobre avaliação educacional devido aos índices alarmantes de evasão e repetência que levam a buscar medidas a fim de minimizar o fracasso escolar, sendo uma dessas medidas o estudo da prática pedagógica, mais especificamente a análise dos critérios e procedimentos de avaliação.

Resignificar a prática pedagógica e redefinir os critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem mediante novas correntes filosóficas têm sido um desafio para estudiosos e pesquisadores da educação, pois “a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. (PERRENOUD, 1999, p.143)

Ao estudarmos a disciplina Avaliação Educacional tendo como referencial os teóricos: Perrenoud (1999), Hoffmann (2003), Luckesi (2003), fomos despertadas a refletir sobre os discursos de professores e suas práticas avaliativas nas salas de aula, por apontarem uma dissociação entre a teoria e a prática avaliativa, o que acaba por descaracterizar a avaliação de sua função de subsidiar e reorientar o ato

pedagógico na busca do melhor resultado possível de aprendizagem para todos os educandos.

A vista disso, propomos uma pesquisa bibliográfica referente às concepções e práticas avaliativas no contexto escolar, aparada pelos pressupostos teóricos de Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Libâneo (2014) e Perrenoud (1999), por conceberem a avaliação numa perspectiva progressista e dissertarem sobre a importância de desconstruir a atual cultura classificatória em prol de uma cultura de avaliação.

Esta investigação buscará apontar os equívocos e as contradições presentes entre o discurso e a prática de avaliação da aprendizagem e suas consequências e sugerir práticas avaliativas comprometidas com a transformação social.

Os procedimentos empregados consistem na leitura e análise de livros, periódicos científicos, anais de congressos científicos, teses e dissertações, para uma melhor compreensão o tema foi subdividido em: “Avaliação: Concepções e Práticas”, “Avaliação: Equívocos e Consequência”, “Contradições: Discurso e Prática” e “Cultura da Classificação x Cultura de Avaliação”.

Compreendemos que é de suma relevância refletir sobre os pressupostos teóricos que orientam a prática, com o intuito de ter maior clareza dos fins educativos e revisitar a ação pedagógica.

2 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A avaliação tem sido alvo de discursos e debates em diversos campos como na Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação, devido à necessidade de uma cultura de avaliação que valorize o desenvolvimento integral do educando.

Resignificar a prática pedagógica e redefinir os critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem mediante novas correntes filosóficas têm sido um desafio para estudiosos e pesquisadores da educação, pois “a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. (PERRENOUD, 1999, 45)

O avanço tecnológico e a ideologia global de uma sociedade inclusiva e da igualdade social fez com que surgisse uma nova forma de pensar a educação. Hoje, o grande desafio do sistema educacional é cumprir sua função social de inserir os sujeitos de forma ativa, consciente e competente na sociedade a qual faz parte, ou seja, formar cidadãos que atendam aos múltiplos projetos sociais. (NASCIMENTO, 2010, SILVA, 2002)

O modelo educacional centrado no ensino gradativamente é substituído pelo modelo das aprendizagens significativas, em conformidade com a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem ao considerar que todos os educandos podem aprender e que a diferença está em seus percursos de aprendizagens, submetidos a suas histórias de vida e diversidade sociocultural das escolas. (SILVA, 2002)

[...] Em um cenário em que a forma de planejar e materializar o fazer docente está sendo diversificada, para não ser indiferente aos diferentes percursos de aprendizagem dos educandos, a **maneira de avaliar também precisa ser repensada**. Em outras palavras, o entendimento do que seja avaliação urge que seja revisado para que se produzam novas práticas avaliativas mais condizentes com o *Paradigma das Aprendizagens Significativas*. (SILVA, 2002, p.3, grifo nosso).

Nesse sentido Hoffmann (2003, p.10) pontua que “o caminho trilhado pela avaliação tem sido difuso complicado e absolutamente mal sucedido”, por isso é fundamental refletir a respeito das práticas avaliativas da educação infantil à universidade. As práticas inovadoras desenvolver-se-ão de forma coerentes e bem sucedidas, mediante uma reflexão profunda sobre as concepções de avaliação e educação.

A avaliação é uma prática que está presente em todos os níveis de ensino, por isso é reconhecida como um dos pontos privilegiados para analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Versar sobre o problema da avaliação envolve indagações sobre os problemas essenciais da prática pedagógica.

A avaliação é uma prática muito difundida no ambiente escolar [...]. Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamento do ensino institucionalizado.[...] (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, está sempre a serviço de um projeto ou conceito teórico, não é uma atividade neutra, tem objetivos, intencionalidade - o educador interpreta e atribui-lhe sentidos e significados -, reflete

valores e normas sociais e pode servir para a manutenção ou transformação social de acordo com a tendência pedagógica assumida pelo educador. (CHUEIRI, 2008).

Podemos compreender a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, delimitada pela teoria e pela prática que a caracteriza, portanto não se dá num vazio conceitual, mas dentro de uma dimensão de modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2003, p.28).

A avaliação está no cerne das contradições do sistema educacional. Hoje, o grande desafio do sistema educacional é a inclusão social dos sujeitos, no entanto, pesquisas apontam que ainda prevalece uma cultura de práticas educacionais de ensino e avaliação baseados em modelos excludentes que privilegiam um sistema de classificação e medidas, sem atentar no processo de ensino e de aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, LUCKESI, 2014)

De certa forma, os educadores brasileiros têm uma concepção da avaliação da aprendizagem relacionada à aplicação de provas e atribuição de notas, atrelada fortemente a uma concepção sentenciva, como julgamento de resultados, e por isso acaba por exercer a avaliação de forma arbitrária, com uma função classificatória e burocrática, em que se dissocia o ato de educar do ato de avaliar. (HOFFMANN, 2003, LUCKESI, 2003)

Por meio de suas vivências com educadores, Hoffman (2003), constatou que a “avaliação” atualmente é um “fenômeno indefinido”, para essa autora, a este fenômeno é atribuído por parte de educadores e educando diferentes significados que são resquícios da prática avaliativa tradicional: prova, aprovação, reprovação, conceito, nota, boletim, recuperação. O fato de relacionarem tais procedimentos com avaliação sugere que a concepção de avaliação que marca o percurso desses educadores e educandos é a que tipifica a avaliação como julgamento de valor dos resultados. (HOFFMANN, 2003)

Percebe-se assim a necessidade de desconstruir uma cultura histórica de concepção e prática equivocada da avaliação da aprendizagem, na qual se evidenciam os instrumentos provas e exames com a finalidade de mera classificação dos educandos, que perdura há cinco séculos. (HOFFMANN, 2003, LUCKESI, 2003)

Do séc. XVI até o séc. XX, mais precisamente 1930, na tradição escolar Ocidental predominava a prática dos exames e provas, usadas em colégios católicos jesuítas e em escolas protestantes comênicianas³, cujo objetivo era o de aprovar ou reprovar, prática convencionalmente chamada de Pedagogia Tradicional, onde exames e avaliação se equivalem. (CHUEIRI, 2008, p. 53)

A terminologia “Avaliação da aprendizagem” foi criada por, Ralph Tyler, no ano de 1930, época em que os índices de reprovação nos Estados Unidos representavam cerca de 70% do total de estudantes. Tyler, um jovem educador norte-americano, que viveu de 1902 a 1994, preocupou-se em alcançar um processo de ensino e aprendizagem que fosse eficiente, para tanto defendeu a “ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino”. (LUKESI, 2003, p.170)

O autor observa que no Brasil começamos a abordar o termo “avaliação da aprendizagem” em oposição à denominação exames escolares, passados quarenta anos, com a Reforma Universitária em 1968, a Reforma do Ensino Básico em 1971, e todo um movimento na busca de um ensino eficiente, através do qual a avaliação se tornava recurso indispensável, trabalhou-se muito sobre os procedimentos de avaliação, mas pouco sobre a compreensão fundamental dessa prática. (LUKESI, 2005)

Historicamente mudou-se o nome de exames para avaliação, porém a prática continua a mesma, as escolas regulares não deram conta de superar a prática tradicional dos exames. Conforme comenta Luckesi (2005):

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação,

³ John Amós Comênio, bispo protestante, foi o criador da Didática Moderna e um grande educador do séc. XVII concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas consagradas. Seu ideal pedagógico era movido pelo preceito "Ensinar tudo a todos", defendia o fim do castigo físico. Entretanto segundo Comênio “que estudante não se preparará bem para as provas, se ele souber que de fato, as provas são pra valer”? Também define o medo como um excelente fator para manter a atenção dos alunos, do qual o professor deve valer-se para manter os alunos atentos às atividades escolares. Discurso comum dos nossos professores em nossas escolas, que usualmente, dizem para os seus alunos: “Olha, cuidado, estudem”! Minhas provas são pra valer! (LUKESI, 2000, 2003)

mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o conceito de exame. (p.3)

As mudanças referentes às práticas avaliativas encontram resistência por parte dos educadores por três razões principais: a razão psicológica, a razão histórica e a razão histórico-social.

A razão psicológica diz respeito à forma como esses educadores foram ensinados e avaliados ao longo de sua vida, segundo metodologias da pedagogia tradicional, e assim a repetem de forma mecânica. (HOFFMANN. 2003)

A razão histórica relaciona-se a história geral da educação, herdamos os modelos pedagógicos sistematizado, no séc. XVI e XVII, pelas pedagogias jesuítica e comeniana, que compreendem os exames como um modelo eficiente e satisfatório para a prática pedagógica, para o disciplinamento e controle da aprendizagem dos educandos. (LUKESI, 2005)

E por último a razão histórico-social, que é a herança da sociedade burguesa, que tem como marca a seletividade e a marginalização. Vivemos em uma sociedade capitalista, cujo modelo é excludente, os exames são seletivos e excludentes, e assim, servem para a manutenção e perpetuação da sociedade burguesa. (LUCKESI, 2005, HOFFMANN 2003, PERRENOUD, 1999).

Embora na legislação, em formações, curso de graduação, seminários, isto é, em nossa cultura pedagógica, aborda-se e dialoga-se sobre a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva progressista “(...) o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória.” (HOFFMANN, 1993, p.74).

2.1 Avaliação: Equívocos e Consequências

A prática avaliativa vigente nas escolas recebe críticas por parte de estudiosos da temática como Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999), Sacristan (1998), Libâneo (2014) e outros, principalmente por reduzir a avaliação à função de controle, ou seja, a tarefa de aplicação de provas para atribuição de notas e classificação.

Os referidos teóricos dissertam sobre a necessidade de desconstruir uma cultura de avaliação que traga resquícios da pedagogia tradicional para que se fundamente uma prática avaliativa pautada em uma pedagogia progressista.

De acordo com Libâneo (2014) os professores não conseguem usar os procedimentos de avaliação para atender a função educativa

Para esse autor tem sido verificado em nossa prática escolar, equívocos que merecem ser destacados, entre os quais: tomar a avaliação como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos, utilizar a avaliação como mecanismo de recompensa ou punição, ausência de verificações parciais por parte dos professores que confiam demais na sua observação, e a rejeição das medidas quantitativas de aprendizagem em função dos dados qualitativos, ou seja, o predomínio da subjetividade.

As provas, assim como os testes, redações, monografias, arguições, questionários, seminários, etc., são instrumentos de coleta de dados, portanto, apenas oferece dados que pode ser qualificado (avaliado), e assim subsidiar uma tomada de decisão sobre o que fazer a partir dessa avaliação. (LUCKESI, 2005)

A nota ou conceito são procedimentos necessários que registram de forma sintética a qualidade dos resultados obtidos.

[...] O que ocorreu historicamente é que notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua conseqüente reorientação, eles subsidiam uma avaliação formativa. Mas não se esses registros representarem apenas classificações sucessivas do estudante. (LUCKESI in FERRARI, 2006).

Logo, nota não representa o conceito de avaliação. As notas, relatos, ou seja, os registros são relevantes para a instituição escolar e para a sociedade, tendo em conta a implantação de políticas públicas. (LUCKESI, 2000)

A cultura de avaliação tradicional, também denominada “pedagogia do exame” produz conseqüências: pedagógicas – prática avaliativa desvinculada do processo de ensino e aprendizagem; psicológicas - a avaliação tornou-se um instrumento de negociação, ameaça disciplinamento, punição e fator de ansiedade; sociais - a avaliação contribui para a seletividade social, o surgimento de instituições privada e

para a manutenção e conservação das classes sociais e hegemonia burguesa. (LUCKESI, 2003, PERRENOUD, 1999)

A avaliação tem o propósito de buscar os melhores resultados de aprendizagens possíveis para todos, por isso requer uma parceria entre educador e educando com o intuito de diagnosticar e reorientar o processo de ensino e aprendizagem sempre que necessário, portanto não se trata de um instrumento de disciplinamento do educando, nem tão pouco aprovar ou reprovar alguém, é antes de qualquer coisa uma aliada do educador e educando no processo de ensino e aprendizagem. (HOFFMANN, 2003, LUCKESI, 2003)

O emprego de ameaças por parte de certos educadores, a construção de questões para a prova sobre assuntos trabalhados com os alunos com um nível de complexidade maior do que foi trabalhado.

Assim, como o uso de linguagem incompreensível e elaboração de itens de provas desassociado dos conteúdos ensinados durante as aulas e a atribuição de pontos por “bom comportamento”, são arbitrariedades resultantes do autoritarismo característico da pedagogia do exame. (HOFFMAN, 2003, LUCKESI, 2003, PERRENOU, 1999).

A atual distorção da concepção da avaliação da aprendizagem, compreendida como ato de aplicar provas/exames e atribuir notas com o objetivo de promover ou reprovar, descaracteriza a avaliação do seu significado de investigação e dinamização do processo de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2003). Neste contexto Luckesi (2015) pontua que:

[...] Os atos de aprovar ou reprovar, por si, são alheios – externos – à prática educativa. A prática educativa tem a ver com “ensinar e aprender”, desde que a única função digna da atividade escolar é ensinar para que o educando efetivamente aprenda, em qualquer nível de escolaridade. (p.2)

Para Perrenoud (1999) tradicionalmente avaliação está a serviço da seleção, por isso cria o fracasso escolar, empobrece a aprendizagem, induz os educadores ao conservadorismo e os alunos a práticas utilitaristas.

Neves (2007) disserta que as apreensões em torno das concepções e práticas da avaliação da aprendizagem, justifica-se pelo alto percentual de reprovação e evasão da escola entre os alunos da educação básica. Afirma que o percentual relaciona-se

a excessiva preocupação dos educadores com a cultura de exames durante o processo de ensino o que tira o foco da aprendizagem. “[...] O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez sofre o processo avaliativo [...]” (HOFFMANN, 2003, p.18).

A avaliação tem um importante papel na democratização do ensino, porém se for conduzida de forma inadequada, devido a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, poderá contribuir para a repetência e para a evasão escolar, por isso cabe ao educador refletir sobre sua prática avaliativa e identificar se está a serviço do aluno ou dos sistemas. (LUCKESI, 2003)

Muitos educadores concebem a ação de educar e a ação de avaliar como momentos dissociados. A avaliação é fundamental á educação, inseparável à medida que idealizada como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação pedagógica. (HOFFMANN, 2003)

Segundo Hoffmann (2003, p.24) “O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores [...]”.

Por vezes, há educadores que, conscientes do problema de conceber a avaliação como julgamento de valor dos resultados, apontam para os alunos as falhas do processo chegando até mesmo a criticá-las, entretanto contradiz todo o seu discurso ao valer-se de uma prática avaliativa improvisada e arbitrária em sua sala de aula. (HOFFMANN, 2003).

[...] professores que ensinam aos seus alunos os conteúdos sobre avaliação, por exemplo, na disciplina Didática, nos cursos de nível superior, e, depois, para saber se eles aprenderam o ensinado, utilizam-se das práticas examinatórias. Com isso quero dizer que esses professores sabem bem os conceitos sobre avaliação, porém não os trouxeram para a vida cotidiana, para a prática. (LUCKESI, 2000, p.10)

Situações como essas demonstram a dissociação entre a teoria e a prática por parte de certos educadores.

2.2 Contradições: Discurso e Prática

A avaliação é uma ação necessária que permeia todo o trabalho docente. Segundo Luckesi (2014), a avaliação investiga a qualidade dos resultados, portanto cabe ao

educador acolher o resultado dessa investigação e gerenciá-lo para a transformação, ou manutenção dessa realidade de acordo com a perspectiva pedagógica por ele adotada.

Libâneo (1984) citado por Luckesi (2014), em sua dissertação para obtenção do título de mestre em Educação pela PUC de São Paulo, “A prática pedagógica de professores da escola pública”, a partir de depoimentos de educadores de escolas públicas da cidade de São Paulo, fez um estudo sobre as concepções e práticas no dia a dia da escola.

Da avaliação desses depoimentos, os educadores foram classificados em tradicional, renovados e progressistas. A partir da análise dos dados coletados, Libâneo (1984), certificou que os educadores que adotaram uma prática progressista na educação, mudaram sua concepção e seu exercício metodológico no ensino, entretanto a sua prática avaliativa permaneceram tradicionais.

Alves (2012) em sua trajetória no campo da formação de professores percebeu que apesar de todo o empenho destinado a compreensão da importância de se articular a teoria com a prática, podia-se observar em determinados momentos da prática pedagógica muitas contradições acerca da compreensão dessa relação.

Em busca de respostas realizou uma pesquisa de campo no estado do Rio de Janeiro, na qual do total de 1063 professores investigados sobre o seu referencial teórico para avaliação, 321 responderam, Paulo Freire, 191 Vigotisky e 98 Piaget, sendo que, nenhum desses autores tem obras específicas sobre avaliação. (ALVES, 2012)

Os conceitos avaliativos mais citados na pesquisa foram avaliação formativa, avaliação continuada e avaliação participativa, ou seja, avaliação numa perspectiva progressista. As provas foram citadas como o instrumento avaliativo mais usado pelos que apontaram Paulo Freire, Vygotsky e Piaget como pressupostos teóricos da prática avaliativa. Esse resultado sugere que a teoria não se manifesta na prática pedagógica, pois:

[...]Paulo Freire[...] faz críticas rigorosas à educação bancária, Vygotsky[...] aponta o conceito de zona de desenvolvimento proximal como o lugar de ensino e de avaliação e a linguagem como instrumento de desenvolvimento da cognição humana, Piaget [...] propõe a atividade do aluno como central

no processo de aprendizagem. Portanto, provas e testes parecem apontar a grande incoerência entre teoria e prática. (ALVES, 2012, p,129)

Para Líbano (1992) muitos professores fundamentam sua prática pedagógica em orientações pedagógicas que viraram senso comum, baseadas em suas experiências de estudante ou aprendidas com os colegas mais “experientes”.
Salienta que:

[...] há professores interessados num trabalho docente mais consequente, [...] capazes de perceber o sentido amplo de sua prática e de explicitar suas convicções [...] há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram [...] os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (p. 3)

A ação avaliativa poderá ser um obstáculo à aprendizagem, na medida em que o discurso e a prática pedagógica não se articularem com perspectivas progressistas. (PEREIRA; SOUZA, 2004)

Faz-se necessário a compreensão teórica do que é avaliar e, ao mesmo tempo a transposição dessa compreensão para a prática no cotidiano escolar. É simples e fácil repetir conceitos de avaliação, a prática é mais difícil por exigir mudanças internas do educador e do sistema de ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. (FREIRE, 2013, p.24)

2.3 Cultura de Classificação x Cultura de Avaliação

A avaliação é possível dentro de um projeto pedagógico que concebe o ser humano como um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente, que não está pronto, mas que se transforma que concebe o ato de ensinar como por criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento, capacitando o educando para assumir a sua condição de agente ativo de transformação da sociedade e de si. (FREIRE, 2013).

Na tentativa de superar a cultura do exame, foram concebidas várias adjetivações para a avaliação, tais como: mediadora (HOFFMANN, 2003), emancipatória (SAUL, 1988), qualitativa (DEMO, 1999), desmistificada (HADJI, 2001), formativa

(PERRENOUD, 1999), diagnóstica⁴ (LUCKESI, 2003). Estes autores defendem a prática avaliativa numa perspectiva progressista.

Silva (2002), porém, nos chama à atenção para que não se tenha uma compreensão ingênua de que basta mudar a denominação da avaliação para termos os problemas educacionais resolvidos.

A mudança no processo de avaliação vai além das adjetivações para denominar os atos avaliativos, requer um programa mais amplo de inovação, incluindo tanto o currículo, a didática como avaliação, visto que há uma relação estrutural e funcional entre currículo, didática e avaliação, junto com os conteúdos da aprendizagem. (MÉNDEZ, 2002)

Muitos educadores discutem o problema da avaliação focados nos instrumentos de coleta de dados, no sentido de identificar o uso adequado dos mesmos, se devem ou não aplicar provas, dar notas, etc.. Luckesi, (2005) observa que na escola a questão central da prática avaliativa diz respeito à prática pedagógica adotada que reflete na prática avaliativa. Não é possível praticar a avaliação em um projeto pedagógico tradicional. .

Na Pedagogia Tradicional, a atividade de ensinar está centrada no professor que transmite o conhecimento, o aluno por sua vez é um receptor da matéria e sua responsabilidade é decorá-la e reproduzi-la fielmente na prova, espera-se que o aluno esteja sempre pronto, por isso as provas são pontuais. O objetivo é a formação de um aluno ideal, a matéria de ensino é desvinculada dos interesses do aluno e dos problemas reais da vida e da sociedade. (LIBÂNIO, 2014)

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, jovem e adulto, como sujeito histórico-sociais de direitos constituídos inseridos no contexto da sua realidade social e política, autônomos, críticos e criativos e participativos. (HOFFMANN, 2003)

⁴ Luckesi (2012) redefiniu os seus conceitos sobre avaliação. Hoje concebe que há apenas um tipo de avaliação a qual define como “ato de investigar a qualidade do resultado”, cabe ao gestor/educador gerir o resultado da investigação, essa ação do educador ao gerir o resultado da investigação que será mediadora, formativa, diagnóstica, etc.. A avaliação em si não resolve nada, apenas investiga a qualidade da realidade, portanto não é a avaliação que é diagnóstica e sim a ação do educador.

A prática avaliativa é possível em um projeto pedagógico pautado numa tendência pedagógica progressista⁵. Na abordagem progressista a prática avaliativa desenvolve-se de forma crítica, contínua, processual, construtiva e transformadora. São tendências da pedagogia progressista a pedagogia libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. “Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.”(LIBÂNEO, 2001, p. 20).

Nesse processo de transição da cultura da classificação para a cultura da avaliação, não é suficiente aprender conceitos sobre uma nova forma de avaliar. Os conceitos podem ser obtidos em pesquisas, leituras de alguns textos, ou ao responder algumas provas. É preciso transpô-los para a prática, aprender com vivências. A vista disso é fundamental a formação do professor, não apenas a formação básica, mas a formação continuada. Luckesi (2004) diz que:

Para desenvolver uma cultura da avaliação os educadores e a escola necessitam de praticar a avaliação e essa prática realimentará novos estudos e aprofundamentos de tal modo que um novo entendimento e um novo modo de ser vai emergindo dentro de um espaço escolar.
(p.6)

Perrenoud (1999) descreve que a ideia de que a avaliação possa contribuir no processo de aprendizagem do educando, não é uma ideia nova, e que desde o surgimento da escola há pedagogos que se posicionam contrários às notas e tentam colocar a avaliação em prol do aluno. Isso sugere que:

[...] nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar, que a inércia é por demais fortes, nas estruturas, nos textos e, sobretudo na mente, para que uma ideia possa se impor rapidamente. O século que está terminando demonstrou a força da inércia do sistema escolar, para além do discurso reformista. Embora muitos pedagogos tenham acreditado condenar as notas, elas estão aí, e bem vivas, em inúmeros sistemas escolares. [...]
(PERRENOUD, 1999, p.10)

Segundo Freire (2013) os sistemas de avaliação pedagógica, tanto de alunos como o de professores, assumem discursos verticais, que tentam passar por discursos democráticos. Para esse autor a questão que se coloca a nós educadores não é a de ficarmos contra a avaliação, mas resistir aos métodos pelos quais ela vem sendo

⁵ O termo "progressista" designa as tendências pedagógicas que a partir de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. (LIBÂNEO, 2001).

praticada, “é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, [...] da libertação e não da domesticação. [...] (p.114).

A avaliação requer uma postura democrática do sistema de ensino e do educador. Os fracassos não decorrem apenas dos educadores e educandos, decorre da escola, legislação, políticas públicas inadequadas, portanto do sistema de ensino como um todo. “A aprendizagem melhorará se o sistema melhorar”. (LUCKESI, 2005, p.2)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a disciplina Avaliação educacional no curso de Pedagogia fomos despertadas a analisar e refletir sobre as concepções e práticas avaliativas presentes na escola e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem tendo em vista atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens e práticas avaliativas construtivas e comprometidas com a transformação da realidade.

É preciso uma compreensão ampla das concepções e práticas da avaliação da aprendizagem, assim como do processo de ensino e aprendizagem escolar para termos melhor clareza dos fins educativos, muitos equívocos na prática avaliativa são decorrentes da ambiguidade a respeito do conceito da avaliação escolar, bem como do processo de ensino e aprendizagem.

Conceber a avaliação como função burocrática e mecanismo de controle revela a influência da pedagogia tradicional, que embora superada na legislação e nos discursos do meio educacional, revela sua força no contexto escolar no que diz respeito às práticas avaliativas.

Ao longo da reflexão buscou-se discutir sobre as concepções e práticas avaliativas presentes no contexto escolar, apontar os equívocos e contradições nos discursos e práticas avaliativas, as consequências da pedagogia do exame, e apontar caminhos para uma prática avaliativa construtiva.

Ao discursar sobre as concepções e práticas avaliativas o intuito foi mostrar a importância de compreendermos a avaliação como uma atividade intencional que está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, por isso reflete valores e normas sociais.

Nesse sentido percebe-se que a prática avaliativa vigente está a serviço de uma pedagogia tradicional que contribui para a manutenção social, por ser classificatória está destituída de qualquer potencial transformador.

Compreendemos que há educadores que se demonstram resistentes a mudanças na prática avaliativa, por três razões principais, a razão psicológica, a razão histórica e a razão histórico-social.

Outro ponto que deve ser considerado diz respeito à organização escolar que muitas vezes não oferece subsídios para que o educador desenvolva uma prática avaliativa inclusiva, a quantidade de alunos por turma, a baixa remuneração. Enfim a desvalorização profissional, muitas vezes acaba por desmotivar as iniciativas inovadoras do educador que acaba por render-se ao sistema.

No entanto isso não tira a responsabilidade dos educadores em contribuir para a perpetuação da cultura da classificação, no que diz respeito à inconsistência teórica e as contradições entre os discursos e as práticas avaliativas. A alienação teórica e a incoerência entre a teórica e a prática por parte de alguns professores, contribuem para a reprodução mecanizada da prática avaliativa tradicional.

Nesse processo de transição da cultura do exame para a cultura da avaliação, a aprendizagem conceitual sobre uma nova forma de avaliar não é suficiente. É preciso vivenciar essa formação, é preciso aprender com a prática. A vista disso é fundamental a formação do professor, não apenas a formação básica, mas a formação continuada. (LUCKESI, 2005)

São muitos os debates e pesquisas, a respeito da avaliação da aprendizagem escolar, e em meio à vasta produção de artigos, livros, teses, dissertações vários enfoques são dados à problemática da avaliação da aprendizagem escolar.

Para alguns a problemática da avaliação diz respeito ao uso inadequado dos instrumentos de coleta de dados, outros atribuem a formação dos educadores,

alguns aos sistemas, outros ao desinteresse dos educandos,..., o caminho é imenso. Conforme pontua Cardinet (1986, p.5) citado por Sacristán (1998, p. 295)

“A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino e aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta se aparece como imensa”.

Os problemas referentes à avaliação da aprendizagem escolar é um sintoma decorrente da falta de articulação do processo educativo, não podemos “separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 168).

Sendo assim, seria ingênuo da nossa parte pensar que ao mudar a denominação de avaliação os problemas estariam resolvidos. (ALVES, 2002)

4 REFERÊNCIAS

ALVES, Cristina Nacif. Avaliação e ética: discursos em ação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Doutorado_CRISTINA_NACIF.pdf. Acesso em: 05 de set. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

_____. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2014. Disponível: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Educação, avaliação qualitativa e inovação II. **Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 05 jun 2017.

_____. Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00. Jornal do Brasil, 21 jul 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliao/art_avaliao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Entrevista concedida a Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6.** Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliao_entrev.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2014. 120 p.

_____. Avaliação da aprendizagem; visão geral. In: **Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP.** 2005.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

FERRARI, Marcio. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. **Nova Escola**, n. 191, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HADJ, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação, mito ou desafio: uma visão construtivista. **Porto Alegre: Mediação**, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola, 2001.

_____. **Didática.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. 288 p.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez; PAIS, Paulo. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** 2002.

NASCIMENTO, Aretha Soares et al. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 1, p. 61-65, 2010.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em avaliação educacional**, n. 29, p. 191-208, 2004.

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

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Al Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed Editora, 2009.

SILVA, Janssen F. Avaliação e aprendizagens significativas. **Revista TV Escola**, Edição: out. 2002. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/125337Avaliacaoeaprendizagenssignificativas.pdf>. Acesso em 25 jan. 2017.

SOUZA, Clarilza Prado de et al. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, São Paulo, Papiros, 2003.