



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Fernandes Galvão, Agnaldo
AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR
Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad, vol. 2, núm. 1, 2016, -, pp. 101-111
Universidad de Jaén
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660897009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR.
(*School evaluation: how to evaluate to teach better*)

Aginaldo Fernandes Galvão
Especialista MBA Gestão Escolar - IBMEC
agnaldofg@gmail.com
Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción - UAA
solracro9@hotmail.com

Páginas 101-111

Fecha recepción: 12-11-2015

Fecha aceptación: 29-12-2015

Resumo.

Na era da globalização onde as informações são passadas de forma rápida e precisa, a educação aparece com exigência cada vez maior no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da avaliação um tema relevante, devido a artificialidade da mesma e à falta de objetivos claros e coerentes. Na escola, a avaliação deve ter como finalidade emitir um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, sendo este satisfatório o quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. Diante disto, aborda-se a melhor forma de avaliar e quais dados ou pré-requisitos devem ser levados em consideração no momento de avaliar, tendo uma visão construtiva e autônoma dos educandos numa busca constante pela transformação social. Esta pesquisa é o relato de todo um trabalho, oferecendo uma possível segurança ao educador que trabalha diretamente com o processo de avaliação, dando-lhe embasamento teórico justo e coerente para que ele não cometa injustiças quanto ao processo avaliativo.

Palavras-chaves: Globalização. Processo avaliativo. Educação.

Abstract.

In the age of globalization where information is passed quickly and accurately, education appears with growing requirement with regard to its quality, which makes the assessment a relevant topic because of the artificiality of it and the lack of clear and coherent objectives. In the school, the evaluation must have as purpose to give to a value judgment, what it means a qualitative affirmation on data object, being this satisfactory o the more if to approach to the established ideal. With this approach is the best way to evaluate and what data or prerequisites must be taken into consideration when evaluating and taking a constructive view of autonomous learners in a constant quest for society transformation. This research is just the story of an entire work, offering possible security to the educator who works directly with the assessment process giving it theoretical fair and consistent so it does not commit injustice on the evaluation process.

Key words: Globalization. Evaluative process. Education.

Introdução.

A dimensão do ato de avaliar implica na coleta, na análise atenta e na síntese dos dados que determinam o objeto da avaliação, agregado de uma atribuição axiológica, que se configura na comparação do objeto avaliado com um parâmetro de qualidade direcionado àquele tipo de objeto. A qualidade atribuída ao objeto determina uma tomada de posição positiva ou negativa em relação a ele. Após este posicionamento, positivo ou negativo, ação em devir, provoca uma nova decisão: manter o objeto no estado em que encontra ou inferir sobre ele.

Na concepção de Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, é envolvida por um ato que transcende a mera configuração do objeto, exigindo uma tomada de decisão sobre ele. A verificação tem uma força implícita de “congelar” o objeto; a avaliação, no entanto, metodologiza o objeto num devir dinâmico.

A avaliação da aprendizagem constitui um sério problema educacional desde há muito tempo. A partir da década de 60 do século XX, no entanto, ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontou os enormes estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar, tanto em termos de apropriação do conhecimento, quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. Mais recentemente a avaliação está também muito em pauta como decorrência das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas e privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. Entendemos, todavia, que a discussão sobre avaliação não deve ser feita de forma isolada de um projeto político pedagógico, inserido num projeto social mais amplo. As reflexões que faremos aqui sobre práticas de avaliação estarão supondo, portanto, esta articulação.

Torna-se necessário entender o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre a avaliação, pois estamos vivendo em um momento de construção de proposta para a redefinição do cotidiano escolar, e a avaliação é uma questão significativa nesse processo, portanto, precisamos conscientizar os professores que consiste sempre em seguir rotinas transmitidas que não servem de garantia para uma ação eficaz, havendo um distanciamento da formação do professor com um contexto atual no qual o aluno está inserido.

No entanto, devemos estar atentos que, independentemente do nível de ensino em que ocorra, a avaliação não é um fato isolado; está para atender a um projeto ou a uma teoria, ou seja, é submetida às concepções que embasam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

“A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica”.

Definições de avaliação.

Segundo Perrenoud (1999) avaliação é auxiliar o aluno a aprender e ao professor, a ensinar. Ela determina, também, quanto e em que nível os objetivos propostos estão

sendo atingidos. Com base nisto, entendemos que avaliação é um processo que consiste em um procedimento de ensino-aprendizagem em que ambos aprendem significativamente para a construção do seu conhecimento. Ao avaliar, o docente deve munir-se de técnicas diversas e de vários instrumentos, para que possa impregnar o processo avaliativo de teleologia, para que a partir de então possa progredir no complexo uso da didática e retomar o que não satisfatório para a aprendizagem dos discentes.

O pensamento de Luckesi (1999, p. 43) completa a ideia de avaliação: “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. Destaca o autor que para avaliar, faz-se necessário estabelecer critérios para que o aluno possa tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos.

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida forma os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABBI, 1971 apud NÉRICI, 1983, p.28). O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno. (MARQUES, 1976).

A avaliação deve, então, iniciar-se desde o momento em que o aluno explicita seus conhecimentos sobre aquilo que vai ser ensinado e continua a evidenciar-se ao longo do processo de aquisição do conhecimento. Isto possibilita o professor buscar cada vez mais possibilidades de ajudar a enfrentar desafios e que encontre soluções sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, isso influi na sua transmissão do conhecimento para o aluno. Portanto, o processo avaliativo deverá ocorrer em favor do discente, sujeito e protagonista do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo contínuo de conhecer o seu vínculo com a escola.

Embora a avaliação busque estabelecer relações entre o que se ensina e o que se aprende, ela não constitui simplesmente um confronto, pois possui, segundo Perrenoud (1999) e Luckesi (1999), implicações sociais e conceituais. Deveria abordar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação. Tradicionalmente, ela seria um recurso que permite confrontar metas e resultados, diagnosticar falhas no processo de aprendizagem, bem como mensurar resultados atribuindo notas. Durante muito tempo, a avaliação servia apenas para classificar ou selecionar os alunos entre as aprendizagens desejadas e os resultados obtidos, atribuindo valores ao desempenho deles, ou seja, avaliação somativa.

O sistema educacional vigente tem enfatizado a avaliação classificatória com o intuito de verificar o que foi aprendido ou analisar competências pautadas em quantificações. Esta forma de avaliar pressupõe que as pessoas conseguem aprender no mesmo tempo e espaço, evidenciando competências individuais. Em síntese, algumas pessoas têm maiores condições de aprender, em detrimento de outras e, estas, são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Hoje, esse foco tem mudado, passando-se a discutir a necessidade de a avaliação ser também formativa. Nesse sentido, ela passa a estar a serviço da aprendizagem dos alunos, da sua formação integral, na regulação dos processos de aprendizagem para que todos aprendam. A avaliação passa, então, a ser contextualizada, servindo tanto ao aluno, quanto ao professor. Ao aluno, permitindo-lhe acompanhar seus avanços e tropeços no processo de aprendizagem; ao professor, como objeto de reflexão sobre a prática educativa. A referente modalidade de avaliação é denominada de formativa porque indica que os alunos estão avançando na obtenção dos objetivos.

"Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios). (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva, é imprescindível que a avaliação se processe de forma contínua, dinâmica e progressiva. A todo momento o professor e aluno buscam identificar os avanços e as dificuldades ocorridos nos processos de aprendizagem, o professor reflete sobre a metodologia utilizada e repleneja o trabalho realizado, dando continuidade aos estudos ou refazendo algum momento da construção individual ou de grupos de alunos. A função da avaliação obriga uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que busca a transformação social. Isto porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse processo, o erro é considerado transitório e significativo como indicador entre o que já se aprendeu e o que ainda se tem a aprender. As verdades são transitórias, assim como, os ambientes e as situações; o saber deve sempre está ligado ao fazer, viver e ser; as fórmulas antigas perdem espaços para o conhecimento contextualizado; as informações estão em toda parte e são acessíveis a todos. A avaliação, portanto, deve estar essencialmente comprometida com uma proposta que seja histórica e crítica.

O desafio da mudança da avaliação.

Nas últimas décadas, tem-se analisado o papel político da avaliação, criticado muito as práticas avaliativas dos professores e indicado uma ou outra alternativa mais instrumental (numa linha ingênua ou reprodutora), faltando, contudo, apontar caminhos mais concretos na perspectiva crítica: como fazer a travessia? O que fazer a fim de superar as práticas autoritárias de avaliação, ou pelos menos o que fazer em

termos de preparação para uma mudança de maior envergadura e eficácia no processo avaliativo? Como avançar para além do discurso e traduzir em ações a nova visão da avaliação? Parece que, marcados pelo medo de cair no viés tecnicista, deixamos para um plano secundário a necessária dimensão técnica de nosso trabalho (CANDAU, 1984, p. 20).

Nesta perspectiva, uma análise mais atenta do contexto escolar aponta a incapacidade do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação e reitera a ideia defendida por Barriga (1982), segundo a qual é imprescindível a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o complexo processo avaliativo, com o intuito de se formular uma nova episteme sobre avaliação que seja capaz de transcender os limites impostos pela quantificação e implementar práticas pedagógicas como novos significados.

Independentemente do modelo educacional, parâmetro ou norma de medida, a necessidade de avaliar sempre se fará presente. Não há como abdicar da avaliação dos conhecimentos, porém, com efeito, se pode torná-la eficaz naquilo a que se propõe: melhorar holisticamente o processo educativo.

Luckesi (2002, p. 33) entende que a:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-la ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

O professor, em geral, espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática: muitos gostariam até de algumas “receitas”; sabemos, entretanto, que estas não existem, dados à dinâmica e complexidade da tarefa educativa. Porém, é necessário reconhecer nesta busca do educador uma dose de bom senso, uma vez que as mudanças precisam chegar ao concreto. Tem-se clareza da não existência de “modelitos prontos e acabados”, entendemos igualmente que é necessário ao educador desenvolver um método de trabalho, para não ficar escravo de simples técnicas e procedimentos avaliativos, que variam muito de acordo com a onda do momento. Percebe-se que ao falarmos em mudança é muito difícil, principalmente no tocante à avaliação em relação aos alunos e aos professores que utilizam critérios e instrumentos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem que queremos no ato de avaliar.

Segundo Haydt (2000) é parte do trabalho docente verificar e emitir juízo de valor sobre o rendimento dos discentes, para que possa avaliar os resultados do que foi ensinado, a avaliação acompanha o cotidiano da sala de aula, sendo então de responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas avaliativas.

Assim, o processo de avaliação praticado pelas escolas, deve contribuir para que de fato, aconteça a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula e a realidade social em que os alunos vivem. Muito pouco se

conhece sobre o processo de avaliação que acontece nas escolas, devido à má utilização que se faz dela. Sendo assim, compete, ao professor conhecer, analisar os recursos e técnicas avaliativas disponíveis e adequá-los ao Projeto Político Pedagógico da escola. O uso aleatório e sem planejamento desses parâmetros, coloca o processo de ensino e aprendizagem em grande risco, pois como todo processo, as avaliações também possuem suas limitações teóricas e práticas. Seguindo essa lógica, Oliveira, Almeida e Alonso (2007, p.179) afirmam:

“O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa, política e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.”

Por que é tão difícil mudar?

A indicação da necessidade de transformações nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudanças consistentes é imprescindível compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto à disposição afetiva, o querer. Mas, tão logo emerge esta compreensão, vem também a ponderação de que a mudança não depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos. Se não levarmos em conta a resistência do real e o enraizamento das ideias e dos querer dos sujeitos, tudo se passaria como se a mudança dependesse de um simples e livre ato de vontade.

A questão da mudança ficaria assim tranquilamente resolvida: bastaria o professor querer; tudo se resumiria à esfera do indivíduo, das suas teorias, habilidades e valores. Se, ao contrário, autonomizamos o contexto histórico, tudo se passaria como se ele o contexto) reinasse absoluto, independentemente da vontade dos indivíduos que o constituem, que seriam menos reflexos do meio. Aqui também o problema da mudança estaria facilmente resolvido: simplesmente não seria possível ou a única mudança seria aquela decorrente do próprio fluxo do contexto, diante do qual o indivíduo nada poderia fazer, já que “forças maiores” estariam a atuar.

Em outras palavras, quem desencadeará a prática de mudança será o sujeito (individual e/ou, sobretudo, coletivo); ocorre que esta mudança acontecerá no contexto concreto das condições objetivas dadas; além disto, o próprio sujeito é plasmado neste meio, sendo, por isto, por ele condicionado. Por outro lado, o meio agora existente é fruto da ação de outros sujeitos, que no passado, mais ou menos remoto, através do intrincado jogo de suas intencionalidades, nele intervieram.

Nesta nova visão de processo de mudança, constata-se que quanto às ações realizadas no processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva e compromisso

mútuo, restringe-se não apenas à sala de aula, no que diz respeito ao professor e ao aluno, verifica-se que a participação ainda é tímida. Porém, quando se tem um Projeto Político Pedagógico em consonância com o que se quer avaliar na sua plenitude, a vontade de buscar mais e mais informações para o enriquecimento do seu conhecimento, tanto o professor como o aluno, passam a ter outra postura em relação às atividades, seja pedagógica ou profissional. Moran (1999, p. 02) reforça:

“As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.”

Nesta perspectiva, entendemos que a avaliação escolar precisa assumir seu papel de instrumento dialético no diagnóstico para gerar crescimento e estar a serviço de uma prática pedagógica que esteja comprometida com a transformação social e não para a sua permanência.

Como avaliar.

A avaliação, para assumir o seu caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Embora isto pareça óbvio, temos de levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição de fundo (fazer coisas novas no esquema antigo). A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão central não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, *a priori*, é a nuance de paradigma, posicionamento, visão acurada na cosmovisão e uma nova axiologia.

O educador não deve entrar na sala de aula para “ensinar”, mas sim para orientar e compartilhar com os alunos a aprendizagem. Neste sentido, uma nova práxis avaliativa e suas diversas hermenêuticas podem representar uma gama enorme de novas possibilidades e atividades pedagógicas que poderão ser incorporadas ao cotidiano escolar com diversos objetivos, principalmente, o de ascender nos alunos o desejo de aprender, o entusiasmo pelo conhecimento e, principalmente o prazer da descoberta.

A intencionalidade dos sujeitos envolvidos também é um fator a ser discutido. Há uma acepção de intenção como desígnio, vago propósito de fazer alguma coisa, sob a reserva dos eventuais obstáculos que poderão tornar a ação impossível, em que o fim não é “mera antecipação de um futuro ou simples negação de um presente na consciência; na verdade, ele põe em tensão nossa vontade; é antecipação de algo que queremos realizar”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 228).

É neste último sentido que assumimos o termo no presente trabalho, qual seja, a intencionalidade perpassada não por uma especulação, mas por este caráter engajado (o que implica o investimento do sujeito) e transitivo (algo que está em movimento, em direção a), indo para a atividade prática (intencionalidade = intenção

se tornando realidade). Para além do sentido epistemológico (o papel do fim na atividade humana), estamos mais interessados neste momento em destacar seu aspecto ético e político, o compromisso do sujeito com a ação decorrente do intento. Trata-se, pois, da delicada, porém essencial, tarefa de ressignificação da avaliação (rearticulação entre o discurso e a prática) e da consequente mudança de postura frente aos seus resultados.

Nesse sentido, Sordi (2001, p. 173) afirma:

“Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnado de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.”

A intencionalidade acontece no sujeito, não é algo exterior, embora mantenha uma dialética com o mundo objetivo e com outros sujeitos, já que não se constitui de forma isolada. Corresponde “à essência do homem como ser criador” (VÁSQUEZ, 2002, p. 228), a um impulso, a um desejo profundo de transformar, bem como de atribuir sentido à vida. É síntese de elementos racionais e emocionais; por isto, é que põe o sujeito em movimento (energética) numa certa direção (cognição). Não é algo estático, pronto, dado; é processo, construção, podendo se fortalecer ou esvaecer.

Todavia, a mudança da intencionalidade, mesmo quando não acompanhada, a princípio, por mudanças maiores nas outras dimensões, já pode produzir transformações significativas na prática. Por exemplo, o professor, ainda trabalhando com nota, que é uma forma bastante primitiva de expressão dos resultados, mas já tendo uma nova visão de avaliação, não se prende à nota enquanto tal (mera quantificação), passando a usá-la como um simples indicador da aprendizagem do aluno em face de um projeto aberto, que não tem receio de ser afirmado, mas é capaz de dialogar, e pode, portanto, ser revisto, e logo se põe a analisar com o educando onde estão os limites, as dificuldades, para traçar formas de intervenção pedagógica.

Num outro exemplo, o professor, ingênuo, corrige suntuosamente em vermelho o instrumento de avaliação (“pinta” toda a atividade do aluno, o que representa um desrespeito pela obra do outro, gerando raiva e distanciamento), mas quando da devolução, é tão acolhedor e orientador, que aquele deslize não chega a se constituir problema para o aluno. Há que se analisar, pois, a atitude radical do professor, sua intenção de fundo (é claro que se puderem conciliar as coisas, melhor ainda; é o que buscamos!). Se o sujeito está realmente querendo acertar, pelo exercício crítico vai descobrindo as falhas nas várias dimensões do processo avaliativo.

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformá-la. Se não houve um reenfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

Além desta preocupação em não instituir dicotomia com as outras dimensões, alguns cuidados devem ser reforçados em relação à intencionalidade: não tomá-la como absoluta, definitiva, e sim histórica, contextual; não reduzi-la a um campo por demais

particular ou específico; não confundi-la com a realidade, trata-se de planos que, embora necessários e relacionados, são distintos; não usá-la como refúgio dos conflitos, para encobrir as contradições da prática (esta seria uma apropriação ideológica) e não deixar de perceber seu enraizamento na realidade, as ideias não surgem do vazio, mas condicionam, sofrem condicionamentos.

A intencionalidade é um dos aspectos mais difíceis de serem trabalhados e até explicitados, quer por sua importância ou, principalmente, por sua sutileza: é um campo onde facilmente corre livre o discurso do novo sendo comum pedagógico e pode confundir muito os educadores. A concretização de uma nova intencionalidade é, a nosso ver, desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem.

Representações e práticas dos professores.

O professor, na condição de avaliador do processo de avaliação, possui uma hermenêutica e necessariamente atribui uma rede de significados à avaliação que se estabelece no espaço escolar, gerando epistemologia e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, embasado em concepções teóricas e vivências oriundas da sua prática cotidiana.

Ao analisarmos as condições para a mudança da intencionalidade da avaliação, encontramos muitos obstáculos; contudo, um dos maiores é a tradição avaliativa já existente; há a assimilação por parte do professor de uma verdadeira cultura da repetência (RIBEIRO, 1991), uma estranha indiferença para com a lógica classificatória (nada mais natural do que ter alunos capazes ou incapazes), bem como para com os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar.

Investigando as manifestações dos professores quanto às iniciativas de mudanças das mantenedoras (VASCONCELOS, 2002), percebeu-se que, levando-se em conta os que consideram válidas as medidas e os que fazem o mesmo, porém, com ressalvas, chegamos a um quantitativo bem significativo se ponderamos que muitas destas mudanças têm claramente um caráter mais progressista de avaliação, que se contrapõe à prática tradicional.

No entanto, o sentimento maior é o de descrença e até de revolta. Muitos professores sentem-se desrespeitados no seu trabalho pela interferência “externa” de mantenedoras, deliberações de conselhos estaduais ou municipais, conselhos de escola ou conselho de classe. Aprofundando um pouco a análise, podemos notar uma subdivisão nas causas da discordância. Alguns, numa linha mais conservadora, simplesmente entendem que não deve haver mudança, por isto significará “baratear” o ensino, baixar o nível.

Outros consideram que as mudanças deveriam ser feitas ouvindo-se os professores, qual seja, apresentam até uma disposição à mudança, mas gostariam de ter seus pontos de vista levados em conta. Outros ainda têm certa abertura para as medidas, mas entendem que elas não estão considerando as condições concretas da realidade na sala de aula e na escola.

Parece que, para muitos docentes, a avaliação e, em especial, a possibilidade de reprovação é o “fator energético”, é o ethos de sua prática, aquilo que lhes atribui o sentido mais profundo. Quando cobrados mais seriamente sobre o tipo de prática avaliativa que têm, partem logo para uma atitude demissionária: “bem, então agora a

instituição quer facilitar tudo, quer aprovar todo mundo, só quer quantidade e não qualidade, não valoriza mais o trabalho do professor, não nos prestigia mais, desconfia da gente; assim não dá gosto ensinar". Mexer com a avaliação classificatória é como mexer com o próprio significado de ser professor.

Diante do posicionamento dos professores em relação ao principal problema da avaliação, podemos perceber como, além das questões da forma e conteúdo da avaliação ou das condições de trabalho, a preocupação com a intencionalidade é das maiores. Aparece explicitamente na "facilitação da aprovação" e está por detrás da "falta de interesse do aluno"; todavia, passa longe da perspectiva de uma nova intencionalidade, já que há a rejeição explícita em se tocar na atual lógica classificatória.

Estes elementos configuram, portanto, no plano representacional, o grau da dificuldade para que uma nova intencionalidade seja concretizada no espaço escolar. Enfatizamos, então, que a prática de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de práxis, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. No decorrer de nossas reflexões esperamos poder, em alguma medida, contribuir para a superação daqueles fatores de resistência a mudança apontados na abordagem que retrata, sobretudo, o não sentir necessidade de mudar e não vislumbrar novos caminhos.

Considerações finais.

A avaliação, conforme foi apresentado neste artigo, é um processo holístico e complexo, que pode ser um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e do desenvolvimento mais pleno do ser humano, pautada num projeto de libertação radical. Por isso, a avaliação praticada no âmbito escolar é um desafio que exige mudanças urgentes por parte do professor. Mudança esta que requer do professor a busca incessante pela inovação, uma postura ética e epistemológica em relação à avaliação, bem como à educação e à sociedade que o limita.

A ação educativa deve apoiar-se no planejamento como instrumento poderoso que conduz à reflexão e ação, favorecendo o crescimento do educando através da continuidade e da mudança. Nesse sentido, o planejamento das experiências de aprendizagens e de tarefas avaliativas, fortalece o que é positivo e tenta corrigir o que é necessário para o enriquecimento do processo educativo, favorecendo o ensino-aprendizagem.

Por não haver uma forma perfeita de avaliação, há necessidade de alimentarmos uma atitude ao mesmo tempo de humildade e de ousadia; não ter medo de fazer, não deixar de avaliar, de criar dispositivos avaliativos que favoreçam a efetiva aprendizagem, e estar aberto à crítica, ter presente que qualquer prática de avaliação é sempre uma aproximação, o que demanda diálogo autêntico.

Nessa perspectiva é que consideramos fundamental a elaboração e a implementação de práticas educativas, atrelada a uma atuação pedagógica eficaz e

atenta a conflitos, paradoxos, fissuras, reminiscências, vozes que formam a sinfonia do cenário escolar, poderá dar novos ares à práxis da avaliação.

Espera-se que este trabalho sirva de pressuposto para umas práxis renovadas do professor, que deve construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade real, com multiplicidade de conhecimentos para um ensino voltado para a formação do exercício da cidadania autônoma e comprometida com a educação, sobre a evolução do ser no sentido das relações que encaminhem a qualidade da educação.

Referências.

- Barriga, A. (1982). *Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docência: perfiles educativos*. México: Centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM.
- Caldeira, Anna M. Salgueiro. (1997). Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.
- Candau, Vera M. (Org.). (1984). *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Haydt, Regina Cazaux. (200). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (1999). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Vozes.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marques, Juracy C. (1976). *A aula como processo*. Brasília: Globo.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Nérici, Imideo Giuseppe. (1983). *Avaliação da Aprendizagem*. Coleção Didática Geral Dinâmica. São Paulo: Atlas.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, Sérgio Costa. (1991). *A pedagogia da repetência: estudos em avaliação educacional*. N. 4. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Sant'Anna, Ilza Martins. (2001). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sordi, Maria Regina L. de. (2001) alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? IN: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus.
- Vasconcelos, Celso dos S. (2002). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Liberdade.
- Vásquez, Adolfo S. (2002). *Filosofia e circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vieira, A. T, Almeida, M. E .B & Alonso, M. (2007). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp.