



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

JULIO WINK FILHO

AVALIAÇÃO FORMATIVA, MEDIADORA E OPERACIONAL:
ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

São Paulo

2016

JULIO WINK FILHO

AVALIAÇÃO FORMATIVA, MEDIADORA E OPERACIONAL:
ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como requisito para a formação no curso de Pós-Graduação especialização lato sensu em Formação Continuada de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

São Paulo

2016

W739a Wink Filho, Julio.

Avaliação formativa, mediadora e operacional: alternativas para a avaliação da aprendizagem / Julio Wink Filho. São Paulo: [s.n.], 2016. 60 f.: il.

Orientador: Prof^ª. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2016.

1. Avaliação da aprendizagem 2. Didática 3. Avaliação formativa
4. Avaliação mediadora 5. Avaliação operacional
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
II. Título

CDU 370.0

JULIO WINK FILHO

**AVALIAÇÃO FORMATIVA, MEDIADORA E OPERACIONAL:
ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como requisito para a formação no curso de Pós-Graduação especialização lato sensu em Formação Continuada de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Banca Examinadora

Professora Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Professora Dra. Alda Roberta Torres

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Professora Ma. Gloria Aparecida Pereira de Oliveira

FAAT - FACULDADES ATIBAIA - SP

Dedico essa conquista ao meu pai Julio (*in memoriam*), que sempre mostrou
hombridade, compromisso e dignidade em tudo que fez.

Agradeço a Deus por todas as vitórias que obtive, a minha família, especialmente a minha mãe Dona Divina, que com garra inimaginável, nos transformou no que somos e, estendo esse agradecimento a Fernanda, minha esposa, que incansavelmente defende meus anseios.

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho acadêmico tem como objetivo descrever três concepções de avaliação com propostas diferentes dos métodos tradicionais, traçando um paralelo entre elas, de modo a destacar suas características com o olhar voltado para a abordagem didática e pedagógica desses modelos de avaliação. Para isso, primeiramente a avaliação é conceituada, e um breve histórico da avaliação da aprendizagem é resgatado, em seguida a concepção de avaliação da aprendizagem escolar é analisada na perspectiva da legislação brasileira. Com a avaliação da aprendizagem devidamente situada em seu contexto conceitual e histórico, as concepções de avaliação formativa, mediadora e operacional são apresentadas. Após a descrição da avaliação formativa, sua relação com a formação de professores e a apresentação de utilização dessa prática com sucesso, a avaliação mediadora e a operacional são apresentadas com suas características e particularidades, assim como os desafios para sua implementação. Por fim, são destacados quatro aspectos em comum nas propostas. Denominados como eixos norteadores, o respeito, a valorização do empenho do aluno na realização de atividades avaliativas, a utilização da avaliação como o início e não o fim do processo de ensino e aprendizagem e, a não dissociação da avaliação da prática pedagógica, são destacados de modo a traçar um paralelo entre os modelos alternativos apresentados.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, didática, avaliação formativa, avaliação mediadora, avaliação operacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	16
1.1 Breve histórico da avaliação da aprendizagem	17
1.2 A avaliação da aprendizagem na perspectiva da legislação brasileira.....	21
CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA	25
2.1 O que é avaliação formativa	27
2.2 A formação de professores e a avaliação formativa	30
2.3 Avaliação formativa: uma prática libertadora	33
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO MEDIADORA E OPERACIONAL, OUTRAS ALTERNATIVAS.....	37
3.1 Avaliação mediadora: ação, movimento e reflexão.....	38
3.2 A avaliação operacional como componente do ato pedagógico	42
3.2. Os eixos norteadores	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

O ponto de partida

Depois que iniciei, ou melhor, reiniciei minha carreira docente, mesmo que na forma de trabalho extra, experimentava novamente a feliz sensação de ser professor. Ainda mais depois da minha inscrição em um concurso público para professor e, pelo menos para mim, surpreendente aprovação, o renascimento da carreira docente, agora oficializada, estava concretizado. Deu-se início a uma etapa de dupla jornada de trabalho, uma: penosa, dolorosa atuando no ambiente corporativo e outra: de grande satisfação, na qual havia me encontrado, atuando como professor. A atividade docente para mim era algo natural, como se já tivesse anos de experiência em sala de aula. Mas, mesmo assim faltava fundamentação teórica para prática docente e assim veio a primeira especialização. Aos sábados, aula o dia inteiro, trabalhando no mundo corporativo em horário comercial (fora o plantão) e atuando como docente no Centro Paula Souza a noite durante toda a semana, estava em uma rotina de quase dezesseis horas de trabalho diário, o que não era suficiente para tirar minha disposição de assistir a essas aulas. Ao concluir a Licenciatura Plena em Informática, definitivamente me apaixonei pelo ensino. Refleti por meses e cheguei à conclusão de que era o momento de cortar o cordão umbilical que me unia ao mundo corporativo e decidi largar tudo para me dedicar somente ao ensino. Nesse interim, já havia aceitado o desafio de assumir o cargo de Coordenador do Curso Técnico em Redes de Computadores em outra unidade do Centro Paula Souza, fato fundamental para que meu ingresso no ambiente acadêmico transcendesse a sala de aula, tecendo minha carreira também no âmbito administrativo de uma escola.

A partir desse momento, uma avalanche de acontecimentos foram ocorrendo de modo a equalizar minha posição em um novo segmento profissional. Isso porque não foi fácil mudar de uma carreira na qual estava plenamente estabilizado, para outra que, financeiramente representava um decréscimo de cerca de dois terços dos rendimentos, mas que por outro lado me levava a uma realização pessoal ideologicamente voltada para formação do

futuro de uma nação e pela qualidade de vida que, ao sentir prazer na nova atividade realizada, todas as dificuldades financeiras decorrentes da decisão de mudar de profissão, tornaram-se irrelevantes. Acontece que na profissão docente, é de fundamental importância a constante atualização, ainda mais para um profissional que voltou todo esforço de seus estudos para a área de exatas, com ênfase em tecnologia, e que repentinamente faz uma reviravolta em sua vida profissional e passa a estudar ciências humanas. Vem então a segunda especialização. Novamente com disposição ímpar e aproveitamento plenamente satisfatório, concluí a especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A ascensão na carreira docente foi ocorrendo de forma acelerada e, ao ser aprovado no concurso de habilitação para Coordenador Pedagógico do Centro Paula Souza, logo fui convidado a atuar nessa função em outra unidade, onde estou desempenhando esse papel pelo terceiro ano, atingindo resultados satisfatórios sob o olhar da instituição e da Diretora. Imerso nesse maravilhoso mundo da educação, um tema vem chamando a atenção ao longo de minha carreira, a avaliação da aprendizagem escolar. De que maneira os alunos estão sendo avaliados e, por outro lado, de que forma os professores estão realizando suas práticas avaliativas, são questionamentos que motivaram a realização dessa pesquisa.

Problematização do Tema

A avaliação da aprendizagem escolar, seja do ponto de vista das avaliações de larga escala, das políticas públicas de avaliação ou da avaliação praticada em sala de aula são temáticas constantemente abordadas no ambiente educacional. Entendendo que a prática de avaliação em sala de aula está intrínseca no processo de ensino e aprendizagem, a mesma foi selecionada como objeto desse estudo. Diversas são as abordagens encontradas para a realização do ato de avaliar. Este trabalho acadêmico pretende descrever e explicar, sob a luz de autores de obras reconhecidas que abordam esse tema, as práticas avaliativas formativa, operacional e mediadora, de modo a destacar a abordagem didático pedagógica desses modelos alternativos de avaliação traçando um paralelo entre eles.

No Brasil, as avaliações da aprendizagem de larga escala são coordenadas pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da

Educação MEC, que tem o objetivo de subsidiar o Sistema Educacional Brasileiro com informações sobre os resultados obtidos pelas instituições de ensino nos instrumentos externos de avaliação do Brasil. Embora não seja o foco desse trabalho abordar avaliação de larga escala, é preciso comentá-la, pois um dos grandes desafios da utilização de maneiras que fujam do tradicional para avaliar o aluno na escola ou na universidade é fazê-lo sem comprometer seu desempenho quando esse educando precisar passar pelos instrumentos de avaliação de larga escala necessários para a continuidade de sua vida escolar.

Nesse sentido, é preciso destacar que avaliar a aprendizagem escolar é um processo que tem como objetivo conduzir o aluno ao entendimento pleno dos conteúdos trabalhados, enquanto que exames externos de larga escala têm o objetivo de verificar se determinado grupo de estudantes atingiu a média pré-determinada por seus organizadores, de acordo com Luckesi,

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (1998, p.93).

Com imersão nesse contexto, pretende-se esmiuçar algumas concepções alternativas de avaliação, de maneira a contribuir com opções para realização dessa difícil tarefa que faz parte do dia a dia dos educadores: avaliar a aprendizagem escolar de maneira justa, respeitando a individualidade do avaliado e atingindo os resultados esperados por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

O presente trabalho acadêmico pretende demonstrar, com uma análise dos efeitos didático e pedagógico, o processo de avaliação da aprendizagem escolar. Para efeitos de delimitação, serão abordados três conceitos de avaliação defendidos por estudiosos na área da educação, são eles: avaliação operacional, avaliação formativa e avaliação mediadora.

A proposta do estudo é conceituar avaliação da aprendizagem, apresentar um breve histórico de como o processo de avaliação escolar se iniciou e de que maneira foi introduzido no Brasil, abordando aspectos históricos e legais. Em seguida abordar os três métodos alternativos mencionados de modo a traçar um paralelo entre eles, destacando suas características e aplicabilidade no ambiente escolar, diferenciando sempre que necessário, avaliação da aprendizagem de exames de larga escala e destacando a importância que a avaliação escolar tem no processo ensino aprendizagem.

A metodologia tradicional de avaliação aplicada em grande maioria das escolas, chamada por alguns como avaliação por conteúdo e denominada por Perrenoud (1999) como uma avaliação a serviço da seleção, é aquela na qual o professor repassa os conteúdos aos educandos por um determinado período e agenda uma avaliação, popularmente chamada de prova, que tem como objetivo a verificação se a aprendizagem dos conteúdos estudados foi concluída com êxito é questionável. Isso porque, dessa forma, todos os alunos têm apenas uma chance de mostrar se aprendeu, e essa chance se dá normalmente apenas de uma maneira, a prova escrita; e uma vez que se aplica a mesma prova para todos, como se fossem todos iguais, o que é pouco provável, afinal “Todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progredem no mesmo ritmo e da mesma maneira” (PERRENOUD, 1999, p. 121) e sem levar em consideração, primeiramente se essa maneira é a que melhor representa a capacidade do avaliado em demonstrar que aprendeu aquele conteúdo.

Isso porque muitas vezes o aluno não consegue responder as questões propostas de forma escrita, mas consegue facilmente executar tarefas que demandem o conhecimento daquele conteúdo de outra forma, sendo que cada um aprende em seu tempo¹, tanto que Perrenoud (1999, p. 72) afirma: “Em uma pedagogia ativa, nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para uma mesma prova. ” Até porque esse tipo de avaliação não respeita o momento do aluno que, pode não estar bem justamente no dia da prova, seja fisicamente ou psicologicamente, e por conta dessas condições, ter os resultados da avaliação de sua aprendizagem totalmente comprometidos.

¹ Chevallard (1991 apud PERRENOUD, 1999, p. 68) reforça esse fato com a afirmação “insiste, com todo direito, na heterogeneidade radical do tempo do ensino e do tempo da aprendizagem”

Nesse caso, todo o empenho do aluno no decorrer do período avaliado, seja comparecendo pontualmente as aulas ou realizando prontamente as atividades propostas no dia a dia escolar ficam isolados do ato de avaliar, ou seja, é verificado o produto, e não o processo. Nesse sentido, Hoffmann lembra:

O fato de considerá-la [a avaliação] reduzida a uma dimensão de procedimento final, dissociando do cotidiano da sala de aula e da ação educativa, limita as discussões e reflexões necessárias em termos das intervenções positivas ou negativas dos professores quanto ao processo de aprendizagem dos alunos (2014, p. 44, 45).

Dessa forma, o objetivo desse estudo é descrever três concepções de avaliação com propostas diferentes dos métodos tradicionais, traçando um paralelo entre elas, de modo a destacar suas características com o olhar voltado para a abordagem didática e pedagógica desses modelos de avaliação.

Para isso, pretende-se apresentar as concepções de avaliação formativa, defendida por Philippe Perrenoud e Olenir Maria Mendes, avaliação operacional proposta por Cipriano Carlos Luckesi e avaliação mediadora explicitada por Jussara Maria Lerch Hoffmann, de maneira a proporcionar ao campo da educação algumas alternativas para melhoria dos processos de avaliação discente.

A ideia de refletir sobre alternativas de avaliação justifica-se pelo fato de que, na profissão docente, é preciso entender que a relação professor aluno acontece de maneira mútua, na qual não se pode separar um do outro, Paulo Freire afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (1996, p. 12), assim como a avaliação não pode ser um ato separado do processo ensino aprendizagem. Dessa forma, de acordo com Perrenoud (1999) entende-se que a avaliação precisa ser contínua, contemplando o processo de aprendizagem e não apenas o produto de um exame bimestral ou final. Assim, o avaliador tem a oportunidade de utilizar instrumentos de avaliação diversificados, dando ao avaliado a chance de mostrar, de maneira que este possa explorar o máximo de suas habilidades mais destacadas, que aprendeu o conteúdo e, evitando assim a injustiça de ser avaliado em um único dia, com a utilização de apenas um instrumento avaliativo.

Esse trabalho acadêmico foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentado em livros e artigos de autores conceituados que se propuseram a estudar formas alternativas de avaliar a aprendizagem dos alunos nas escolas e faculdades. Os livros “Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições” e “Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar” de Cipriano Luckesi serviram de referência para explicitar avaliação operacional; as obras de Jussara Maria Lerch Hoffmann “Avaliação mediadora: uma prática em construção - da pré-escola à universidade” e “Avaliação, Mito e Desafio” foram consultadas para embasar os conceitos de avaliação mediadora, assim como “Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas” de Philippe Perrenoud juntamente com a tese de doutorado de Olenir Maria Mendes “Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação” serviram para nortear as concepções de avaliação formativa. Publicações como a de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” entre outras, foram utilizadas para reforçar os conceitos que permeiam essas concepções alternativas de avaliação da aprendizagem, por terem em comum propostas de ações pedagógicas que fogem da tradicional, com ênfase em uma pedagogia de respeito e dualidade na relação do aluno com o professor.

Nesse estudo, foi realizada revisão e análise de dados a partir de metodologia de pesquisa² bibliográfica em fontes secundárias, de forma exploratória, usando como referência autores que defendem as propostas de outras concepções de avaliação diferentes da tradicional, pretende-se contemplar a forma de utilização dos instrumentos avaliativos de cada concepção, traçando uma relação descritiva e explicativa entre elas, destacando a abordagem pedagógica, sociológica e política e dessas concepções.

Este trabalho está organizado em três capítulos sendo que no primeiro a avaliação é descrita de modo genérico com um breve resgate histórico de sua utilização, destacando como a legislação brasileira aborda o assunto desde as primeiras leis da educação.

² Ander-Egg (1978, apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p.155), define pesquisa como "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento"

No segundo capítulo discute-se as maneiras alternativas de avaliar, sendo a avaliação formativa o objeto desse capítulo. Esta proposta de avaliação, formativa, tem suas características apresentadas, a relação entre a formação de professores e a utilização, ou não, desse método de avaliação e algumas boas práticas aplicadas em instituições de ensino.

O capítulo três se inicia com a apresentação da segunda forma avaliativa alternativa denominada mediadora. Método de avaliação que propõe reflexão, movimento e ação a partir dos resultados obtidos por avaliações aplicadas, de forma coletiva e consensual priorizando a aprendizagem significativa. Na sequência, a avaliação operacional é demonstrada de modo a descrever a função de avaliar sob a perspectiva de planejar a avaliação com o objetivo de utilizá-la como instrumento para interpretar os dados coletados, investigar as necessidades de correção e tomar ações para executá-las, valorizando o desenvolvimento do educando. O fechamento do capítulo se dá com uma análise dos aspectos semelhantes dos modelos, formativo, mediador e operacional de modo a destaca-los como os quatro eixos norteadores que perpassam por essas concepções de avaliação.

Por fim, nas considerações finais são relatados os fatores que impulsionaram a realização da pesquisa, bem como os desafios para sua conclusão. Em seguida é apresentado um relato dos pontos considerados de mais destaque no trabalho, encerrando com os ganhos e avanços que os conhecimentos absorvidos na pesquisa proporcionaram a minha atuação como docente e gestor.

CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Avaliar, de acordo com a semântica referida no dicionário Aurélio, é uma palavra que tem como significado: “Determinar o valor de; Compreender; Apreciar; Conhecer o seu valor.” A proposta desse trabalho é uma reflexão da avaliação sob a perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar³.

De maneira geral, somos avaliados desde o nascimento, isso porque quando passamos da fase da filogênese para a ontogênese, inicia-se uma primeira etapa de avaliação que é a coleta de dados como peso, medida e verificação se todos os membros estão presentes e em conformidade. Mas em conformidade com o quê? Essa seria a segunda etapa da avaliação, que é a de comparar com parâmetros pré-existentes os valores ou características destacadas na etapa de coleta de dados. Uma terceira etapa, seguindo o exemplo iniciado, seria a de realizar alguma ação a partir da comparação desses dados, por exemplo: a criança deverá ficar algum tempo na maternidade para fortalecimento ou algo assim. Existem autores que afirmam que a avaliação ocorre desde o surgimento da humanidade⁴ e dessa forma é possível verificar que essa prática faz parte de nossas vidas.

Pode-se afirmar que avaliamos e somos avaliados a todo momento, quando entramos em um taxi avaliamos a limpeza e organização do veículo. Ao planejarmos uma viagem, avaliamos os prós e contras do destino, meio de locomoção, local para hospedagem, entre outros itens. Costa (2004, p.1) afirma “[...] compreender a avaliação como fenômeno humano que faz parte da vida do dia-a-dia das pessoas, componente imprescindível na construção da história de vida de cada uma, nos diferentes níveis de suas relações”. Portanto, ao mesmo tempo em que avaliamos, somos avaliados constantemente também, por nossos pares, familiares, vizinhos, patrão. Isso mesmo, avaliar é uma via de

³ Luckesi (1978 apud LUCKESI, 1998, p.33) define que “A avaliação [da aprendizagem] é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”

⁴ Viana (2000 apud COSTA, 2004, p.22) assinala que: [...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

mão dupla que ocorre a todo momento e por isso, faz parte da vida em sociedade.

No ambiente escolar não seria diferente. A avaliação da aprendizagem escolar faz parte do processo de ensino e aprendizagem e requer posição de destaque na atuação docente. No entanto é quase que um consenso que a avaliação nem sempre parece ter sido justa quanto deveria. O avaliador entende que o avaliado poderia ter se esforçado mais, enquanto que esse, garante que estudou muito e que o teste está exageradamente difícil, tanto que Perrenoud (1999, p. 9) afirma “Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação.” Isso ocorre porque o ato de avaliar sofreu distorções de seu propósito original de acompanhar o progresso do aluno e auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Hoffmann (2014, p. 138) lembra que “O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é de torná-lo melhor.”, portanto a utilização da avaliação com outra finalidade que não seja a de auxiliar no progresso intelectual do educando é um método que, embora ainda muito utilizado nas escolas, foge totalmente dos objetivos dessa ação.

1.1 Breve histórico da avaliação da aprendizagem

Historicamente o processo de avaliação ocorre desde os tempos primitivos⁵. De acordo com (LANNES; VELLOSO, 2008), existem relatos de que alguns séculos antes de Cristo o imperador chinês utilizava uma avaliação periódica para promoção dos oficiais, bem como na antiga Grécia, Sócrates, sugeria a auto avaliação - O Conhece-te a ti mesmo – como requisito para chegar a verdade. No contexto educacional, a avaliação começou a ser utilizada por volta do século XVII quando surge a prática dos exames escolares,

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e

⁵ Soeiro & Aveline, 1982 (apud LANNES; VELLOSO, 2008, p. 2) afirmam que “em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes”.

tornado indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD 1999, p. 9).

Foi por volta desse período⁶ que as concepções de pedagogia se iniciam primeiramente com a Pedagogia Tradicional descrita por Luckesi (1998, p.30) como “centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor” e destacada por Chueiri (2008, p. 49) “da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem”.

No entanto, a prática da avaliação educacional se fortaleceu de forma mais estruturada depois do século XVIII quando “começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas” (LANNES; VELLOSO, 2008, p. 2). Surge então a concepção de Pedagogia Renovada ou Escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais. Outra concepção apontada é a Pedagogia Tecnicista, que de acordo com Luckesi (1998, p.30) é “centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio de rendimento”, outra característica dessa concepção é destacada por Chueiri (2008, p. 55), ao considerar que em uma abordagem tecnicista a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, medida.

Foi no princípio dos anos 1920 que surgiu o termo docimologia, que como lembra Miranda (1982, p.39), tem como significado “O estudo sistemático dos exames”, o psicólogo francês Henri Piéron é considerado o fundador dessa prática de estudo.

A avaliação da aprendizagem escolar está relacionada diretamente com a concepção de pedagogia aplicada, concepção essa que está relacionada ao modelo social. Isso porque, de acordo com o autor, a avaliação está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual pode ser identificado como modelo social liberal conservador (LUCKESI 1998), ou seja, a forma tradicional com que o aluno é avaliado nas escolas não permite que o aluno pense de maneira libertária. Ele precisa estar de acordo com as premissas exigidas pela instituição e, por consequência pelos professores, de modo a manter cada indivíduo em sua posição social inicial,

⁶ Os autores divergem quanto ao período relacionado aos séculos XVI e XVIII.

dificultando aos menos favorecidos, salvo raras exceções, o acesso a níveis de ensino mais elevados.

Luckesi (1998) afirma ainda que esse modelo social se deu por conta das mudanças ocorridas após a Revolução Francesa, onde a burguesia se tornou revolucionária e tomou as camadas populares como aliadas para lutar contra os privilégios da nobreza e do clero feudal, só que ao assumir o poder, se mostrou reacionária e conservadora, para manter os benefícios adquiridos. No entanto, os ideais liberais nortearam as decisões para definição do modelo social em que vivemos, o qual permite ao cidadão ter o direito de livre escolha, dentro da formalidade da lei, de buscar sua auto realização pessoal e poder usufruir dos bens que venha a adquirir. Esse modelo social produziu as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, descritas anteriormente, que são diferentes no que diz respeito as práticas pedagógicas propriamente ditas, mas que têm o mesmo objetivo, que é conservar a sociedade na sua configuração, mantendo assim os ideais liberais que continuam privilegiando a classe dominante, conservando a classe dominada em seu campo, como lembra Bourdieu (1989), com pouca probabilidade de mudança em suas posições, uma vez que esse é um dos propósitos da existência dessas práticas pedagógicas.

Inserido no contexto da prática social liberal conservadora, ainda de acordo com Luckesi (1998), começa a surgir uma abordagem pedagógica que almeja a igualdade e liberdade entre os seres humanos de maneira concreta e não apenas na formalidade da lei. Na tentativa de traduzir essa nova abordagem pedagógica em prática educacional, nasce uma nova pedagogia que pretende não só garantir liberdade e igualdade, mas também expandir para todas as camadas, inclusive e principalmente, as menos favorecidas, a oportunidade de emancipação através da transformação da educação em um processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola. Essa é a Pedagogia Libertadora, fundada e representada pela prática pedagógica do professor Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Defendida pelo professor Dermeval Saviani, a Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais e representada pelos antiautoritários e auto gestionários, a Pedagogia Libertária, também são práticas educacionais resultantes dos ideais característicos dessa nova abordagem pedagógica.

Expressando-se com palavras do próprio Paulo Freire, Luckesi (1998) categoriza essas práticas educacionais em dois grupos⁷, um *liberal conservador* e outro, *libertador libertário*. Dessa forma, as pedagogias Tradicional, Escolanovista e Tecnicista pertencem ao modelo liberal conservador, elas fazem parte do primeiro grupo que tem como objetivo a domesticação dos educandos, enquanto que as pedagogias Libertadora, dos Conteúdos Socioculturais e Libertária, pertencentes ao segundo grupo representam, de acordo com Luckesi (1998), um novo modelo social, que propõe a humanização do educando, transformando este em sujeito do processo ensino e aprendizagem e não mais um mero objeto de ajustamento.

A prática de avaliação é tratada de forma distinta tanto no grupo liberal conservador, quanto no libertador libertário, pois esses grupos são circunstanciados pelos dois modelos sociais ao qual se correspondem. Desta forma, os grupos exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar, são elas:

No modelo liberal conservador, a prática de avaliação é necessariamente autoritária. Isso porque essa é a essência desse modelo de sociedade, que seja através de coações explícitas ou de utilização de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), pretende manter as classes dominadas em sua configuração sem nenhuma alteração e assim, manter o poder com a classe dominante. Desta feita, a avaliação passa a ter um caráter de instrumento disciplinador, seja de condutas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ou até mesmo sociais.

Diferentemente da anterior, a avaliação da aprendizagem escolar praticada na pedagogia libertadora libertária, formada pelos adeptos a uma prática pedagógica voltada para a emancipação e transformação do educando. Esse modelo direciona suas ações avaliativas para a superação do autoritarismo, substituindo-o pela proposta de dar autonomia ao aluno, pois nessa nova abordagem pedagógica prevalece a participação democrática de todos. Desta forma a avaliação educacional passa a ter um caráter diagnóstico, para uma intervenção e possível correção de desvios, em detrimento ao caráter

⁷ Ideia reforçada por Libâneo (1984 apud LUCKESI, 1998, p.31, 32) ao afirmar que “O primeiro grupo de pedagogias [liberal conservador] está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade e, o segundo [libertador libertário], voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social. ”

disciplinador. Outras concepções alternativas de avaliação, objeto do presente trabalho, são idealizadas com base nas propostas defendidas pela pedagogia transformadora.

A seguir será apresentado um resgate histórico de questões legais referentes a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, demonstrando que com o passar dos anos, as leis sofreram transformações que permitiram aos professores a prática de procedimentos avaliativos de caráter menos autoritarista e com foco no aluno, respeitando a individualidade e primando a qualidade e não a quantidade das tarefas realizadas.

1.2 A avaliação da aprendizagem na perspectiva da legislação brasileira

Para melhor entendimento de como a avaliação da aprendizagem foi tratada no Brasil, no que diz respeito a questões legais, foram analisados o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e por fim, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que é a Lei de Diretrizes Básicas para o ensino em vigência.

No início da era Vargas, foi criado em 1930 o Ministério da Educação, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Um ano depois, o Governo Federal lançou o Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931 que previa a criação do Conselho Nacional de Educação. Esse documento inicia a regulamentação da educação no Brasil, no entanto não havia nenhum destaque ou recomendação para a prática de avaliação. Dessa forma os métodos avaliativos se enquadravam na perspectiva liberal conservadora e o professor era o personagem central do processo ensino aprendizagem. Somente trinta anos depois foi criada a primeira LDB – Lei de Diretrizes Básicas para o ensino, através da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Mesmo que ainda em uma perspectiva liberal conservadora, essa lei passa a contemplar o tema avaliação, descrevendo no Capítulo I, artigo 39, parágrafo 1º:

Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961).

Percebe-se que o professor continua como personagem central do processo ensino aprendizagem e o caráter autoritário se faz presente na legislação, tolhendo do aluno qualquer tipo de participação democrática no processo avaliativo e fomentando a prática de aplicação de castigos, muitas vezes físicos:

No Sul do país, era comum um professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer. No nordeste brasileiro, esta mesma prática era efetivada por meio da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão dos alunos. [...] O castigo físico, noutras vezes, dava-se pela prática de colocar o aluno “de joelhos” sobre grãos de milho ou de feijão [...] Pequenos martírios (LUCKESI 1998, p. 48 e 49).

Dez anos depois, já no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, tempos de ditadura militar, a Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 é sancionada retirando do texto as questões de autoridade e julgamento do professor quanto a avaliação do aluno, prevendo que o desempenho do aluno no decorrer do ano letivo deverá ser levado em consideração, sobrepondo o resultado de exames finais, quando aplicados, conforme descrito no artigo 14, parágrafo 1º:

Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

Dessa forma, a prática da avaliação passa a ter foco no aluno, propondo que o processo seja avaliado e não apenas o produto de uma prova final, no entanto isso não modificou a postura de grande parte dos professores que continuaram, e muitos continuam até hoje, utilizando a avaliação como instrumento disciplinador, buscando a domesticação do educando através do erro como fonte de castigo.

Foram necessários mais vinte e cinco anos para que uma nova Lei de Diretrizes Básicas para o ensino fosse sancionada. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que está em vigor, descreve no Artigo 24, Item V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

De forma mais incisiva, o texto aborda a avaliação novamente com foco no aluno, também acrescenta avanços no sentido de valorizar aprendizagens adquiridas anteriormente. Outro ponto importante é a obrigatoriedade de atividades de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar. Entende-se que a questão legal sofreu evoluções positivas no que diz respeito a avaliação, dando aos professores a oportunidade de aplicar diversos instrumentos avaliativos e a partir dos resultados obtidos, avaliar o aluno, respeitando sua individualidade pois, existe aquele educando que tem maior facilidade em expressar verbalmente o seu entendimento sobre o conhecimento abordado, enquanto que outro tem maior facilidade na escrita. Sem falar naquele aluno que consegue resolver todas as questões dos exercícios aplicados em sala, mas na hora da prova, acontece de dar aquele “branco” e o estudante não consegue responder a uma questão sequer.

É para evitar acontecimentos como esses que a cumulatividade na avaliação do desempenho está prevista na lei, assim como a necessidade de priorizar o aspecto qualitativo do quantitativo. Mas o cenário que encontramos em sala de aula até hoje, e já se passaram quase vinte anos da lei, em boa parte das instituições de ensino, independentemente do nível de ensino, é aquele no qual o professor aplica três provas valendo de zero a dez, soma o resultado delas e divide por três, se a nota obtida for maior ou igual a linha de corte estabelecida pelo regulamento interno, esse valor gira em torno de cinco para aquelas instituições consideradas menos rígidas, a oito para aquelas consideradas difíceis. Mas será que aquele aluno que obteve a média realmente adquiriu as

competências ou conhecimentos propostos? Ou analisando por outro lado, será que aquele que não atingiu a média não tinha mesmo condições de ser promovido para a próxima série ou módulo?

Luckesi (1998) contesta esta fórmula de média com uma analogia considerada por ele até certo ponto jocosa, mas que destaca bem os perigos dessa forma de avaliação. Digamos que um aluno de uma escola de aviação necessite ser avaliado em três quesitos: decolar, voar e pousar. Tendo como média o valor cinco para ser promovido no curso, esse aluno obteve nota dez em decolar, ou seja, aprendeu excelentemente esse quesito, voar o aluno aprendeu razoavelmente e tirou nota seis, mas pousar, o aluno efetivamente não aprendeu e tirou nota dois. De acordo com a soma das notas ($10 + 6 + 2 = 18$) e a divisão pela média ($18 \div 3 = 6$), o aluno obteve nota final seis e, portanto, está aprovado no curso de pilotagem. Poderíamos nos perguntar se algum de nós viajaríamos com esse piloto. Certamente não é assim que se forma um piloto de avião, mas essa analogia deixa uma reflexão para ao menos pensar, ou repensar a forma com que avaliamos nossos alunos.

No próximo capítulo será apresentada uma das formas alternativas de avaliação que propõe uma transformação nesse panorama, a avaliação formativa, considerada por Perrenoud como uma avaliação a serviço da aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Por muito tempo, a prática de avaliação da aprendizagem se deu da maneira tradicional servindo ao modelo social liberal conservador. Não que essa maneira de avaliar tenha sido extinta das escolas, pelo contrário, diversos são os relatos que ouvimos na sala dos professores⁸ de colegas que bradam prazerosamente suas atitudes em demonstrar o poder que a avaliação exerce no comportamento dos alunos. Mas isso também não significa que utilizar a maneira tradicional de avaliação esteja totalmente errado e que todos professores tenham que mudar radicalmente seus métodos avaliativos, no entanto, é recomendável que o professor procure revisar suas práticas, para não se utilizar de métodos de avaliação que percam o objetivo da ação, que é verificar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo. Porque na prática, muitos docentes utilizam a avaliação de forma a intimidar, aterrorizar e até mesmo amedrontar o educando, como lembra Mendes (2006, p. 19) “Se, por um lado, muito já se tem produzido sobre avaliação, muito se tem denunciado sobre sua perversidade, no sentido de provocar mais estragos do que consertos.” Para Luckesi (1998, p.22), “A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo”.

A avaliação ainda tem sido utilizada com objetivos diversos em detrimento da sua função que é a de verificar se o aluno atingiu as expectativas mínimas de aprendizagem que determinada disciplina exige, passando a ser utilizada como um instrumento disciplinador ou até mesmo domesticador que perpassa pelo objeto do processo de ensino e aprendizagem, podendo causar danos psicológicos de toda sorte ao educando, não só no período em que ele está na escola, mas por toda a vida.

Mas porque o professor continua utilizando determinadas práticas avaliativas mesmo com a legislação vigente determinando que se faça diferente e com tantos textos produzidos sobre o tema? A formação de professores está associada a esse fato, por que pouco se trata a avaliação nessa formação, e

⁸ Venho atuando como professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza desde 2009.

então acontece de os professores acabarem por reproduzir os métodos que foram aplicados a ele quando discente. O que faz com que os fatos relatados continuem acontecendo em nossas escolas, seja por meio da avaliação disciplinadora ou até mesmo por aquele tipo de prova que contém perguntas que nenhum aluno conseguirá responder, ora se o objetivo da avaliação é verificar se o aluno compreendeu aquele conteúdo, qual o sentido de colocar uma questão que não será possível acertar a resposta.

Esses questionamentos somente se tornam pertinentes, se o docente tiver em mente qual é o objetivo da utilização de determinado instrumento de avaliação, e para isso é necessário que o professor que está em formação aprenda maneiras alternativas de avaliar, enquanto que o professor que já está atuando, reflita sobre suas práticas pedagógicas.

Quando se fala em repensar práticas pedagógicas, é preciso refletir além das questões avaliativas. A atualização é uma necessidade constante do professor, não só na disciplina em que o docente ministra as aulas, mas também em sua didática e metodologia.

Em uma certa ocasião ouvi, ao participar de uma capacitação sobre avaliação da aprendizagem⁹, que existe professor que afirma ter dez anos de experiência docente, no entanto ele tem na verdade um ano de experiência repetido dez vezes. É necessário que o professor se renove a cada final de ciclo ou período letivo, refletindo sobre suas práticas e repensando as práticas que eventualmente não obtiveram sucesso, remodelando-as ou até mesmo deixando de aplicá-las. Isso porque, no cenário pós-moderno em que vivemos, as transformações sociais e a tecnologia fizeram com que a informação circule em velocidade incrivelmente acelerada e, as vezes o que fazíamos até pouco tempo atrás e dava certo, pode não ter mais o mesmo resultado. Além disso, a filosofia de trabalho do educador carece de ser humanista, romper os laços com o autoritarismo faz parte do processo de transformação e emancipação do ensino em uma nova sociedade. A pedagogia libertadora demanda essa mudança, afinal,

⁹ Capacitação "Avaliação da Aprendizagem – Fundamentos e Técnicas" realizada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em maio de 2015, ministrada pela professora Neyde Ciampone de Souza.

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (FREIRE, 1996, p. 7).

Para que a relação entre professor e aluno ocorra de maneira prazerosa, ela precisa ser mantida de forma transparente e democrática, mas sem perder a autoridade em sala de aula. Essa mudança está acontecendo, pode ser que não na velocidade esperada por alguns, mas existe uma forte corrente indo nessa direção, tanto que Mendes (2006, p. 24, 25) afirma que “Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em condenar práticas avaliativas tradicionais, quantitativas e excludentes.” Mas, como mencionado anteriormente, muitos professores ainda se utilizam de “[...] práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente”. Uma das formas de avaliar que propõe uma alternativa para a mudança é a avaliação formativa.

2.1 O que é avaliação formativa

A avaliação formativa¹⁰ é aquela na qual o aluno aprende ou desenvolve alguma habilidade após ser avaliado. Já para Mendes (2006, p. 135), “Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação, ele está também aprendendo, por isso ela [a avaliação] é formativa.”

Para melhor entendimento da avaliação formativa é preciso conceituar três outros tipos de avaliação. Dependendo do autor, algumas práticas avaliativas são apresentadas de maneira semelhante, variando a nomenclatura, mas com objetivos comuns. O primeiro tipo de avaliação é a Avaliação Inicial, ela tem como objetivo conhecer o aluno. Pode ser realizada na forma de entrevista, através de aplicação de um teste de conhecimentos gerais, específicos da disciplina ou até mesmo solicitando uma redação sobre a história de vida do aluno. É recomendado que a escolha do instrumento de avaliação, ou seja, de que maneira o aluno será avaliado, seja feita de acordo com o perfil da

¹⁰ Hadji (2001 apud LANNES; VELLOSO, 2008) apresenta a avaliação formativa como sendo aquela que tem características informativa e reguladora.

classe, mas o importante é não fugir do propósito dessa avaliação, que é traçar um mapa da turma e conhecer eventuais particularidades do alunado.

A segunda, denominada Avaliação Contínua, deverá ser aplicada no decorrer do período letivo, de modo a aferir o nível de aprendizagem a cada novo conceito ou fórmula apresentada. Recomenda-se que sejam utilizados múltiplos instrumentos de avaliação para essa prática, pois dessa forma, o aluno poderá demonstrar se adquiriu o conhecimento da disciplina da maneira em que ele melhor consiga se expressar. No final do período letivo, algumas instituições exigem a Avaliação Final, que deve expressar o resultado de desempenho global do educando.

É preciso muito cuidado ao utilizar esse instrumento avaliativo. Isso porque muitos professores acabam colocando um peso maior nessa avaliação, o que, além de não ser permitido pela legislação brasileira, pode incorrer em um resultado injusto quanto a real situação de aprendizagem do aluno. Isso porque, de acordo com a proposta da Avaliação Formativa, a avaliação final, assim como as outras, fazem parte de um processo em que o aluno é avaliado como um todo, e não apenas pelo resultado de um produto final, que pode não ser o reflexo do real desempenho desse aluno. Fica evidente que a decisão do destino do aluno está nas mãos do professor quando Perrenoud afirma:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelo professor ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo (1999, p.25).

Seja porque naquele dia algum fator externo influenciou na sua concentração e, por consequência, na escolha das respostas, seja porque o aluno esteja realmente com alguma patologia que acabe prejudicando sua tomada de decisão, ou até mesmo por conta daquele “branco” que dá em alguns estudantes na hora da prova. Não seria justo que o aluno que tenha tido um comportamento exemplar durante todo o período letivo, com excelente frequência e que tenha atingido a todas as expectativas do professor no decorrer desse período, seja julgado com desempenho insatisfatório por não ter atingido bons resultados somente na prova final.

Para que a prática avaliativa formativa¹¹ seja realizada com sucesso é preciso que o professor tenha um olhar sem discriminação ao sujeito avaliado. E mais, além disso é necessário quebrar o paradigma de que o fracasso escolar é responsabilidade única do estudante, esse conceito está diretamente relacionado ao tipo de pedagogia que está a serviço do modelo social liberal conservador, tanto que para Mendes (2006, p. 132):

Prevalece uma prática que reforça a reprodução social, ou seja, não é permitido errar, quem erra precisa ser punido. Desse modo, o professor atribui o fracasso ao aluno e não considera sua própria atuação profissional nesse processo [...] Além disso, justificam que os alunos são desinteressados pelo estudo e que suas próprias deficiências lhes trazem prejuízo.

Portanto, é preciso que todas as práticas avaliativas disciplinadoras e autoritaristas sejam excluídas da didática do educador para que, sem preconceito e com foco no processo de ensino e aprendizagem, a prática avaliativa formativa possa ser utilizada.

Outra ação importante para que essa concepção traga resultados satisfatórios é a de tornar a avaliação um ato contínuo e praticamente diário. Sim, é preciso entender a avaliação como parte integrante da prática pedagógica, e não um fato isolado que precisa ser realizado para efeitos de promoção ou retenção do aluno, quanto a isso, Luckesi (1998, p. 18) afirma:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Como é possível realizar uma avaliação sem que essa tenha relação com a aprendizagem dos alunos? Esse é um processo que está diretamente relacionado a aprendizagem, é a maneira de verificar o andamento do percurso educacional que está sendo percorrido e corrigir eventuais desvios. No caso da avaliação formativa não seria diferente, afinal para Perrenoud (1999, p. 148)

¹¹ De acordo com Perrenoud (1991 apud LANNES; VELLOSO, 2008, p.04), “Uma avaliação formativa só pode ser cooperativa, negociada, matizada, se for centrada nas tarefas e nos processos de aprendizagem mais do que na pessoa em si”.

“Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. ”

Um dos fatores, já destacados nesse trabalho é a utilização da avaliação como instrumento disciplinador, doutrinador, por conta de uma prática que existe para manter o sistema social liberal conservador sem alteração. Outra questão está relacionada com a formação dos professores, que pouco aborda o tema avaliação, e quando aborda, a prática se difere da teoria, fazendo com que professores aprendam nos cursos de licenciatura práticas avaliativas que não serão realizadas em sala de aula.

2.2 A formação de professores e a avaliação formativa

A formação de professores para cursos de nível superior no Brasil passa pelos cursos de licenciatura, caminha em direção a pós-graduação *lato sensu*, termo que se refere a programas de especialização que incluem cursos como MBA (Master of Business Administration)¹². Esses programas são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino, conforme Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. A duração mínima é de 360 horas e, ao término do curso o aluno recebe um certificado e não um diploma. O mesmo artigo da LDB regulamenta a pós-graduação *stricto sensu*, que é o programa de mestrado e doutorado aberto a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino bem como ao edital de seleção dos alunos. Com duração mais longa e aprofundamento em pesquisa, o aluno recebe um diploma ao concluir o curso.

É importante ressaltar que os termos *lato sensu* e *stricto sensu* são utilizados somente no Brasil e grandes centros como Estados Unidos e Europa não se utilizam dessa nomenclatura. Os cursos que em nosso país são denominados *lato sensu*, em outros países são chamados de especialização somente, enquanto que os cursos que no Brasil possuem denominação *stricto sensu* são os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorados que acabam tendo suas denominações traduzidas para o inglês, mas sem as denominações em latim aqui utilizadas.

¹² Termo em inglês que significa Mestre em Administração de Negócios

O curso de pós-graduação *stricto sensu* tem como foco o aprofundamento na pesquisa em determinada área de conhecimento e não é muito comum a escolha da avaliação da aprendizagem como tema de pesquisa, até mesmo quando o projeto está relacionado a educação e suas nuances. Mesmo quando a pesquisa tem relação com ensino, a avaliação nem sempre entra em discussão¹³ e isso se torna ainda mais desafiador refletir sobre o tema.

Voltando para a formação inicial do professor, as práticas de avaliação também são deixadas em segundo plano nesse processo, na verdade as práticas educacionais não são levadas em consideração quando o assunto é a formação de professores. Isso, apesar de parecer um contrassenso, afinal como vou formar um professor sem ensiná-lo práticas educacionais, é o que acontece em grande parte das instituições de ensino brasileiras, haja visto que Mendes (2006, p. 25) afirma:

De fato, as questões pedagógicas ocupam lugar insignificante na formação inicial desses professores e na sua formação continuada. Há uma preocupação quase exclusiva com o domínio do conteúdo da disciplina específica ou da área de pesquisa. Parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não têm contemplado a formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior.

Embora esse resultado explicita uma das razões pela qual os professores não aplicam metodologias avaliativas como a formativa em sua prática escolar, uma vez que é quase inexistente essa proposta em sua formação, a autora defende que a não inclusão dessa temática na elaboração de currículos de grande parte dos cursos de licenciatura, faz parte do processo de manutenção do modelo social dominante, quando afirma que “As literaturas estão a serviço das sociedades capitalistas que impõem ideias e tendências, comprometendo a formação do professor” (MENDES, 2006, p. 26). Percebe-se mais uma vez que a pedagogia utilizada está diretamente relacionada ao o modelo social dominante, que trabalha em função de sua manutenção no posto de controle da

¹³ Romanowski (2002 apud MENDES, 2006) realizou análise em teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação no Brasil, no período entre 1990 e 1998, constatando que dos 107 trabalhos selecionados, apenas 3 deles tratavam da avaliação como tema de pesquisa. Isso corresponde a somente 3% do total de trabalhos pesquisados.

sociedade, exercendo um poder invisível que determina a maneira que esse controle será mantido, o poder simbólico (BOURDIEU, 1989).

Não incluir no cotidiano escolar práticas avaliativas, sejam alternativas como a formativa ou não, reforçam a teoria de manutenção do poder da classe dominante, uma vez que todo professor deveria entender a avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem. “A avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento a parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem, como um de seus elementos constitutivos” (LUCKESI, 1998, p. 12). No entanto, o que acontece na prática é que a avaliação é tratada como um tema secundário, inerente ao processo e que, aparentemente precisa ser realizada para cumprir obrigações administrativas da escola, “[...] é o aspecto da prática pedagógica que os docentes, de modo geral, menos gostam de fazer” (MENDES 2006, p. 30), e dessa forma, muitos professores não conseguem enxergar a avaliação como um instrumento de aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. Isso se reforça com a afirmação de Mendes (2006, p. 28):

Estes estudos [sobre a formação de professores] permitem compreender as especificidades da avaliação no ensino superior [...] e são unânimes em confirmar que a avaliação não é levada a sério no ensino superior; que não é muito diferente na educação básica, quando se trata de centralização do poder e controle por meio dos professores, e que o instrumento mais usado para avaliar é a prova. [...] Além disso, a mentalidade que se tem é de que avaliação deve ser tema de interesse apenas das disciplinas pedagógicas.

A formação de professores apresenta então uma lacuna, não só pela falta de conteúdo educacional, porque dá-se ênfase maior ou quase que total para os conteúdos específicos da disciplina, como também de conteúdo relacionado a práticas avaliativas, sejam elas tradicionais ou alternativas como é o caso da avaliação formativa. Com isso, muitas vezes o professor inicia seu trabalho em sala de aula reproduzindo um modelo pelo qual ele vivenciou como discente, mas agora sob uma nova perspectiva. “Dessa mesma forma, o professor prepara os licenciandos para que, quando professores, repitam essa mesma prática, garantindo-se assim, a manutenção da avaliação classificatória e excludente” (MENDES, 2006 p. 87). Mendes conclui ainda que as práticas avaliativas, nos

cursos de licenciatura por ela pesquisadas, são predominantemente voltadas a instrumentos, ou seja, o professor avalia o produto, o resultado de uma prova que contemple todo o conteúdo ministrado no decorrer do período letivo, e não leva em consideração os processos pelo qual o educando percorreu. Assim como avaliações autoritárias e arbitrárias, que nada contribuem para a melhoria do trabalho em sala de aula, e o que é pior, não garantem que o aluno aprendeu determinado conteúdo, garante apenas que tal resultado foi satisfatório ou não. Dessa forma, é pouco provável que práticas avaliativas alternativas, como a avaliação formativa apresentada nesse capítulo, faça parte do leque de opções que o professor recém-formado vai utilizar em sua carreira.

2.3 Avaliação formativa: uma prática libertadora

Ainda que os capítulos anteriores tenham apresentado uma perspectiva animadora quanto a utilização de práticas pedagógicas libertadoras no cenário da educação brasileira, a avaliação formativa está sendo utilizada em algumas instituições, mesmo que algumas vezes de forma tímida, isso se reflete nas observações de Mendes (2006, p.80), quanto ao resultado de sua pesquisa, quando ela afirma que “Apenas uma, dentre as seis classificações [...] demonstra práticas [avaliativas] para além da mera verificação.[...] Mesmo assim, revela indícios de novas práticas e inspirações de outras, que poderão surgir.” E mais, verifica-se que existe um desejo de mudança por parte de alguns professores que “evocam sinais de resistência ao modelo [de avaliação] dominante”. É importante ressaltar que a utilização de novas práticas ainda está muito aquém da expectativa de quem as defendem, mas existe o desejo também por parte dos estudantes que esse cenário se transforme.

Os métodos avaliativos que foram destacados, por parte dos estudantes, como experiências positivas são aqueles em que o professor não utilizou o erro como punição, ou mesmo aquele com que a prova não fora um instrumento disciplinador ou doutrinador. Mendes relata que quando as avaliações são aplicadas de forma constante, quando o conhecimento é mais importante que a nota, quando o professor discute o erro com os alunos e propicia a eles uma nova oportunidade de refazer a avaliação, as atividades avaliativas tornaram-se prazerosas e levaram os alunos a ter maior interesse pela disciplina, mesmo que não tenha ocorrido em todos os cursos selecionados para a pesquisa, destaca-

se um avanço na utilização do método de avaliação formativo, ainda que de forma tímida,

[...] as respostas indicam fortes sinais de que há, nos cursos de licenciatura, tentativas de mudanças das práticas avaliativas mais tradicionais, e os estudantes, mesmo que em minoria, têm conseguido incorporar em suas concepções aspectos importantes dos processos avaliativos estudados. (MENDES, 2006, p. 73).

No entanto, o que se destaca é a forma pela qual o professor trabalha a temática da avaliação. Os relatos de que a professora retomou o conteúdo quando percebeu que a maioria da turma foi mal na prova e depois aplicou nova prova, de que o professor utilizou diferentes instrumentos de avaliação no decorrer do ano letivo, de que a professora criticava os alunos de forma carinhosa e construtiva ou o professor tirava dúvidas durante a prova, são características de como proceder ao operacionalizar uma proposta de avaliação formativa. Esses exemplos demonstram que essa prática requer não só uma nova concepção de avaliar, mas também um novo olhar para o aluno, no qual se deixa de lado o autoritarismo e a sensação de poder que a avaliação exerce sobre boa parte dos docentes, afinal “educar exige respeito a autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 24), portanto é preciso respeitar o aluno, inclusive quando ele erra, até porque é a partir do erro que deveria, ocorrer uma ação para evitar que este se repita e conseqüentemente proporcionar a aprendizagem ao aluno.

Outro aspecto a ser destacado na ação formativa é a forma pela qual o professor deverá transmitir uma devolutiva ao aluno. Não se pode expor os resultados a todos, de forma indiscriminada, explicitando as limitações do aluno ou da turma de forma vexatória, causando traumas. Recomenda-se trabalhar de maneira a respeitar a individualidade e a privacidade nas dificuldades encontradas pelo educando, evitando comparações entre alunos ou turmas.

Portanto, percebe-se pelos resultados das pesquisas realizadas por Mendes (2006), que a maioria dos professores que utilizam práticas tradicionais acabam não fazendo nada após a avaliação, o que causa uma frustração por parte dos alunos. Isso se revela quando Mendes (2006, p. 76) descreve a

percepção dos alunos de licenciatura quanto ao tratamento dos resultados de suas avaliações:

No entanto, a situação mais comum encontrada no desenrolar dessa pesquisa, foi a de professores que apenas faziam o registro dos resultados e depois continuavam seu trabalho como se nada tivesse acontecido. Os estudantes pouco mencionaram sobre o fazer de seus professores após a aplicação das provas ou de qualquer outra atividade avaliativa.

As práticas descritas na pesquisa foram realizadas a partir da iniciativa de professores que, de alguma maneira, se sentem incomodados com a avaliação aplicada em sala de aula e acaba optando por alternativas de mudança. Ficou evidente que alunos e professores precisam se adaptar a novas maneiras de avaliar por ser o modelo tradicional um dos mais usados, o aluno muitas vezes não entende bem como se dará o processo, já por parte dos professores, é muito menos trabalhoso manter as coisas como estão, primeiro porque uma mudança por si só gera algum desconforto e segundo porque a avaliação formativa demanda um olhar individualizado ao aluno, o que naturalmente exigirá maior trabalho, estudo, reflexão e dedicação por parte do docente.

Outro exemplo de aplicação da avaliação formativa, só que dessa vez não por iniciativa isolada de um ou outro docente, e sim por filosofia da instituição, é forma de avaliação praticada nas escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Reconhecida rede de escolas que, por regimento, devem utilizar a avaliação formativa como prática em sala de aula. De acordo com a Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013, em seu Capítulo VII, Artigo 68:

A avaliação do rendimento em qualquer componente curricular:

I - será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumentos diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Coordenador de Curso e

II - deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas.

Parágrafo único - Os instrumentos de avaliação deverão priorizar a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os quantitativos (SÃO PAULO, 2013).

Dessa forma, todos os professores que desejam utilizar práticas formativas em seus procedimentos avaliativos, necessariamente precisam avaliar o aluno com a utilização de múltiplos instrumentos, sendo que a tradicional prova escrita passa a ser um desses instrumentos e, dessa forma, o educando pode demonstrar seu desenvolvimento de maneiras diferentes, respeitando assim a individualidade do aluno.

Embora nas escolas do Centro Paula Souza a prática formativa de avaliação seja institucionalizada, consigo perceber uma certa resistência por parte de alguns colegas docentes na aplicação dessa prática avaliativa, seja por entender que a maneira tradicional é a correta, por questões autoritaristas ou até mesmo pelo aumento da carga de trabalho diário que esse método demanda. No entanto os resultados, em sua grande maioria, são satisfatórios e permitem aos alunos maior transparência da maneira pela qual estão sendo avaliados e, principalmente que sejam utilizadas alternativas para que o progresso intelectual do aluno ocorra de forma autônoma. Entendendo ser esse um dos caminhos de uma avaliação justa e humanitária e por isso encerro esse capítulo com a afirmação de Freire (1996, p. 72). “A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. ”

No próximo capítulo serão apresentadas outras duas concepções alternativas de avaliação, a mediadora e a operacional, destacando suas características. Na sequência, serão apresentadas características em comum dos métodos alternativos de avaliação, denominados nesse estudo como eixos norteadores, que podem ser considerados como alicerces para a fundamentação dessas práticas alternativas.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO MEDIADORA E OPERACIONAL, OUTRAS ALTERNATIVAS

A ideia de utilizar métodos para avaliar a aprendizagem escolar que sejam diferentes dos procedimentos tradicionais, é considerada interessante para muitos estudiosos na área da educação. No entendimento do presente estudo, define-se como tradicional a aplicação de provas periódicas ao término do período letivo como único instrumento de avaliação da aprendizagem. Algumas das práticas alternativas apresentadas têm propostas de trabalho semelhantes, utilizando nomenclaturas diferentes.

Nesse capítulo iremos explorar as formas de avaliação denominadas *operacional*, sob a perspectiva do professor Luckesi e *mediadora*, método alternativo de avaliar, assim denominada pela professora Jussara Hoffmann. Assim como no modelo de avaliação formativa, descrita no capítulo anterior, as formas de avaliação operacional e mediadora têm em comum uma proposta humanista, transparente e igualitária na utilização de instrumentos para avaliar a aprendizagem do educando. Considerados na proposta desse trabalho como alternativos, os modelos, formativo, operacional e mediador tem características semelhantes em suas práticas aqui chamadas de eixos norteadores. Esses eixos norteadores são aspectos que se completam em cada proposta alternativa apresentada, de modo a tecer uma ligação entre os modelos formativo, mediador e operacional.

O respeito, a valorização ao empenho do aluno e a utilização dos resultados obtidos na avaliação como o início, não o fim, agindo como um estopim para a o início do processo de entendimento real do conteúdo, de modo a despertar nos alunos a curiosidade epistemológica defendida por Freire (1996), são fatores considerados eixos norteadores desses métodos avaliativos. Outro ponto em comum nas práticas avaliativas alternativas apresentadas é que, na visão dos autores, a avaliação não deveria, de maneira nenhuma, ser considerada como um pedaço a parte do processo de ensino e aprendizagem, na verdade, ela é uma das engrenagens que movimentam a educação e faz parte desse processo.

Os estudos realizados proporcionaram o levantamento dessas características em comum nas práticas avaliativas alternativas, de modo a destacar a importância de manter uma postura humanista e libertária, porque não dizer justa, ao avaliar a aprendizagem escolar. Não seria correto afirmar que todo professor, ao utilizar o método tradicional de avaliação esteja sendo injusto com o educando, no entanto quando a avaliação é colocada como instrumento disciplinador ou punitivo, muitas vezes até de forma inconsciente pelo professor como destacado anteriormente, existe a possibilidade de causar prejuízos ao futuro escolar do aluno, com consequências que podem tornar-se difíceis de reverter.

Por outro lado, quando a avaliação busca conduzir o estudante ao sucesso, de modo a entender os desvios no processo de aprendizagem e orientar a correção do percurso, para que dessa forma o aluno tenha a plena compreensão do conteúdo trabalhado, o destino desse educando pode ser transformado oportunizando a continuidade dos estudos.

3.1 Avaliação mediadora: ação, movimento e reflexão

Tendo como pano de fundo os princípios destacados neste trabalho como aspectos em comum nas propostas não tradicionais de avaliar a aprendizagem escolar, a avaliação mediadora se apresenta como mais uma alternativa para o professor que pretende quebrar as barreiras do tradicional, aplicando métodos avaliativos diversificados, com o propósito de investigar, refletir e agir. Em busca de respostas para as questões que surgiram nos debates, acompanhamento de projetos e assessorias realizadas em escolas e universidades, levando em conta também as vivências de professores que contribuíram com seus estudos, a professora Jussara Hoffman apresenta a avaliação mediadora como uma proposta de reflexão e ação sobre o ato de avaliar.

Uma das primeiras ações que o professor precisa realizar para efetivamente avaliar de forma mediadora é conhecer seus alunos, tanto que Hoffman (2014b, p. 36) afirma: “Assim, o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em entender sua fala, seus argumentos[...]”, pois somente dessa maneira será possível respeitar o aluno em sua individualidade e promover sua autonomia intelectual. Conhecendo o aluno, pode-se entender o

motivo de um eventual erro ou desvio levando em conta as características desse educando. A utilização de instrumentos de registro se faz necessária para eficácia dessa prática pois, boa parte dos professores ministram aulas em várias turmas e escolas, em diversos períodos e seria pouco provável confiar que detalhes de cada aluno fiquem registrados somente na memória.

Outra característica interessante nesse método avaliativo é a utilização dos resultados de uma avaliação como o início de um processo, e não o fim, como na avaliação tradicional. De acordo com Hoffmann (2011b, p.67):

[...] numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem considerar os testes ou tarefas como instrumentos de aprovação e, sim, como elos de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores ao corrigi-los retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, tornando-se as dúvidas, os erros, as diferentes formas de responder importantes e positivos para a continuidade das ações educativas.

Entender o erro pode significar compreender que o aluno de fato não se apropriou do conteúdo, mas pode também alertar o professor da necessidade de uma eventual mudança em sua prática pedagógica ao abordar determinado tema. É uma via de mão dupla com objetivo bem definido: melhoria na qualidade do ensino. E a questão da qualidade vai de encontro a teoria do professor tradicional que refuta a proposta de métodos alternativos, afirmando que dessa forma pode “afrouxar” com os alunos e perder a qualidade, ou aquele que defende que o aluno precisa aprender a passar nos exames de larga escala. Pelo contrário, a ideia de avaliar de forma mediadora pretende melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, isso se reforça quando Hoffmann (2014b, p. 35) afirma que “[...] qualidade, na concepção mediadora de avaliação é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos [...]”, portanto, avaliar de forma alternativa propõe a busca da melhoria continuamente.

No que se refere a exames externos a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação serve para constatar e classificar. Na escola, de acordo com Hoffmann (2014b), a avaliação não tem por finalidade a eliminação de candidatos tal como nos concursos classificatórios, no entanto, o resultado de

seus estudos demonstram que “ Nos três níveis de ensino, utilizam-se toda e qualquer teste ou tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros. ” (2014b, p.67). Essa característica do modelo tradicional distorce o sentido da avaliação da aprendizagem escolar, que ao invés de classificar e eliminar, sugere transformar os testes e tarefas em “ [...] momentos de troca de ideias ente professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial. “ (2014b, p.67) e dessa forma proporcionar um fluxo perfeito entre a explanação de um conteúdo e seu perfeito entendimento e compreensão. Testes e provas fazem parte da proposta de avaliação, seja alternativa ou não e podem ser utilizados com frequência. A investigação sobre os resultados dos testes e as ações tomadas a partir dos apontamentos levantados é que diferenciam a avaliação alternativa da tradicional. “ Por isso mesmo, conceber a avaliação como “acompanhamento do processo educativo e efetiva intervenção pedagógica” é mais do que nunca urgente. “ (HOFFMANN, 2014a, p. 89).

Como a prática de avaliação alternativa sofre resistência por parte de docentes em todos os níveis, a sua realização torna-se um desafio para os professores que se enveredam por esses caminhos. Isso porque, muitas vezes os percalços encontrados acabam por desviar o educando de seus objetivos ou até mesmo o desejo de utilização dessas práticas chega a ser tolhido por conta de regimento das instituições, processos burocráticos ou não adequação com a filosofia dos gestores. Para a autora, é pouco provável que a utilização dessa prática seja realizada com sucesso sem que ocorra com a participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, tanto que Hoffman (2014a, p. 141) afirma: “ A avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos. “ Dessa forma, para que a prática avaliativa mediadora seja realizada a contento, além da necessidade de mudança na didática e metodologia aplicada em sala de aula, é preciso que toda a comunidade escolar esteja em sinergia com esse processo. Todos os personagens envolvidos precisam entender a finalidade que tem a avaliação da aprendizagem, e qual é a proposta mediadora.

Com base nos estudos realizados foi possível desenvolver um quadro comparativo, entre a avaliação tradicional, denominada “Visão liberal”, e a avaliação mediadora, chamada de “Visão libertadora/mediadora”.

Quadro 1: Comparativo da visão de avaliação

AVALIAÇÃO	
Visão liberal	Visão libertadora/mediadora
Ação individual e competitiva	Ação coletiva e consensual
Concepção classificatória, sentenciosa	Concepção investigativa, reflexiva
Intenção de reprodução das classes sociais	Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais
Postura disciplinadora e diretiva do professor	Postura cooperativa entre os professores e todos os envolvidos na ação educativa
Privilégio a memorização	Privilégio a aprendizagem significativa
Exigência burocrática periódica	Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano

O quadro apresentado proporciona a oportunidade de traçar um paralelo quanto a características da avaliação sob o olhar tradicional e mediador, onde percebe-se que na visão mediadora a ação é coletiva e de comum acordo, sem competição. Por outro lado, a proposta tradicional tem uma concepção de classificar, sentenciar, excluir, enquanto que na perspectiva mediadora a avaliação tem o propósito de investigar, refletir e tomar ações para correção dos desvios encontrados. No aspecto social, a avaliação sob olhar mediador propõe a inclusão e alerta quanto as diferenças, já o tradicional pretende manter tudo na mesma ordem, onde que nasce em classe social menos favorecida está fadado a lá permanecer. A postura do professor nas práticas avaliativas apresentadas como alternativas nesse trabalho é sempre cooperativa e de respeito mútuo, tendo o bom senso como norteador, isso se reforça quando Freire (1996, p. 37) afirma:

Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem,

indiscutivelmente importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar ética, em face do que devo fazer.

Essa postura foge totalmente daquela ação autoritarista, arbitrária e disciplinadora que está associada a visão tradicional da avaliação. A proposta de aprendizagem, na avaliação mediadora é de atingir o melhor aproveitamento de todos os alunos, investigando os resultados por eles obtidos de modo a agir com precisão na solução de dúvidas. A avaliação tradicional tem uma proposta voltada para o conteúdo, que privilegia a memorização para a realização de testes. Por fim, o quadro informa que a visão tradicional da avaliação está presa mais a documentação administrativa acadêmica, do que a real função da avaliação da aprendizagem escolar que é conduzir o aluno ao alcance do sucesso escolar, através da conscientização, reflexão e ação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

3.2 A avaliação operacional como componente do ato pedagógico

Partindo do princípio de que sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem, a avaliação operacional apresenta-se como a terceira opção denominada alternativa de avaliar a aprendizagem escolar. Grande estudioso da educação, o professor Cipriano Carlos Luckesi propõe que a avaliação operacional é um caminho para o docente que pretende sair do modelo pedagógico tradicional, afinal para os três modelos alternativos apresentados nesse trabalho, é consensual que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, é pouco provável que seja possível modificar as práticas avaliativas sem alterar a didática e a metodologia aplicada em sala de aula. Para Luckesi (2011, p. 56), “ O ato pedagógico tem três componentes: planejamento, execução e avaliação. A ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico. “ E para que não haja rompimento na proposta pedagógica, o docente pretende mudar suas práticas avaliativas, de modo a sair do tradicional precisa rever toda sua prática educacional.

E essa revisão propõe mudanças já no planejamento do docente, que deve ocorrer de forma a buscar o sucesso dos educandos, e não somente preencher o conteúdo previsto na grade da disciplina, tanto que Luckesi (2011, p. 22) afirma:

Em síntese, a função da avaliação, sob a ótica operacional, é estar a serviço do sucesso de uma ação planejada e eficientemente construída. Para o gestor de uma ação, não interessa qualquer resultado, mas sim o mais satisfatório possível em conformidade com o planejado.

Percebe-se que a proposta é planejar a avaliação de modo a não apenas cumprir uma função burocrática da instituição, mas sim para buscar a melhoria contínua nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como meta o sucesso na aprendizagem dos discentes. O planejamento da avaliação deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com Luckesi (2011, p.61) “[...] a prática pedagógica, da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto [...]” “ Dessa forma, o planejamento do professor, no que se refere a avaliação, precisa estar alinhado com a proposta pedagógica da instituição.

E isso pode se tornar um desafio para o docente, pois como lembra Luckesi (2011, p. 61) “ Em nossa prática escolar cotidiana, no Brasil, temos sido orientados, de forma predominante, consciente ou inconscientemente, pela chamada pedagogia tradicional [...]” “ Em vista desse cenário, uma eventual relutância do corpo gestor da instituição quanto a mudança de sua proposta pedagógica pode impactar no desejo de transformação das práticas do docente, fazendo que suas ideias sejam reprimidas, mantendo assim a reprodução das classes sociais evidenciada na visão liberal da avaliação de Hoffmann (2014a).

Assim como nos outros modelos alternativos apresentados nesse trabalho, a reflexão e ação sobre os resultados da avaliação aplicada é também característica da avaliação operacional, nesse modelo a avaliação da aprendizagem somente funcionará bem, se for clara, objetiva e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico. No entanto, para isso será necessária dedicação adicional do professor, e por fim, a utilização dos resultados obtidos na avaliação como instrumento de investigação e, se for preciso ação, de modo a corrigir eventuais desvios pedagógicos, procurando sempre obter melhores resultados levando em consideração, no momento do planejamento, fatos ocorridos em ações anteriores. Segundo Luckesi (2011, p177), “ Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel. “

Embora os requisitos apontados como essenciais para o funcionamento da concepção mediadora, planejamento, execução, investigação e ação componham a parte operacional desse modelo de avaliação, percebe-se que a valorização pelo desenvolvimento do indivíduo é o carro chefe da prática mediadora. Isso fica latente quando Luckesi (2011) propõe uma abordagem do ser humano, com uma pedagogia que compreenda práticas avaliativas como forma de admitir que o ser humano pode mudar e aprender e, portanto, se desenvolver.

Ainda segundo Luckesi (2011, p. 73) “ Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano [...] “ E para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário entender o ato de avaliar como um instrumento para medir a qualidade de algo, e no caso da educação, aferir a qualidade quase sempre se confunde com a capacidade de promoção em exames de larga escala, o que nos remete a discussões anteriores quanto a utilização de práticas avaliativas alternativas. O ponto é que quando se utiliza a avaliação como proposta de melhoria da aprendizagem, o desenvolvimento do ser humano é valorizado e os objetivos educacionais são atingidos.

A proposta então é mergulhar as práticas pedagógicas em um “ [...] contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte a construção de resultados escolares bem-sucedidos. “ (LUCKESI, 2011, p. 150). Embora o modelo operacional tenha como meta principal o desenvolvimento do educando, para atingir resultados satisfatórios em uma proposta operacional é, como em todas as propostas alternativas, um desafio. Isso porque além de vencer obstáculos institucionais e hierárquicos, o professor precisa também, muitas vezes superar paradigmas criados por ele mesmo, seja por sua vivência como aluno, seja como professor. Primeiramente isso ocorre porque em nossas escolas se pratica mais exames do que avaliações, veja a afirmação de Luckesi (2011, p. 180) quanto a esse fato:

Nos últimos 70 anos, fora do Brasil como dentro desse país, vagarosamente, fomos transitando do uso da expressão *examinar a aprendizagem* para o uso de *avaliar a aprendizagem dos estudantes*, porém, na prática, continuamos a realizar

exames – ou seja, mudamos a denominação, sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame -, o que revela em equívoco tanto no entendimento quanto na prática.

Isso revela um cenário que demonstra a necessidade de o educador parar com a falácia tão mencionada por Freire, ou seja, é preciso que o docente tenha sua ação pedagógica alinhada com seu discurso. Sem isso, continuaremos a ouvir relatos de alunos que *sabiam que a prova ia ser difícil por conta do comportamento da turma*. Para que essa mudança ocorra é necessário, ainda de acordo com o autor, a participação de toda a sociedade e não só a comunidade escolar. É preciso desejo político, participação dos pais, dos empresários, enfim, somente com uma mobilização nacional será possível uma real modificação nesse cenário.

Em segundo lugar, é preciso entender as razões da resistência dos professores quanto a mudança em praticar exames para passar a aplicar avaliações. Um dos motivos, de acordo com Luckesi, é a replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso de exames em nossa vida. Fomos educados pelos padrões tradicionais e, portanto, levamos em nossa memória a jornada educacional e todos os exames por que passamos em nossas vidas. Isso pode influenciar nossas práticas pedagógicas, mesmo que inconscientemente. Para Luckesi (2011, p. 220):

Muitas vezes compreendemos novos conceitos e discursamos sobre eles, mas nossa prática permanece atrelada a um modo comum, antigo e insatisfatório de agir, pois que, em grande parte de nossos dias de vida, somos guiados pela atuação do nosso inconsciente.

As relações micros sociais de disciplinamento e poder são apontados pelo autor como outro motivo de resistência para que os professores deixem de utilizar os exames para passar a avaliar os educandos. O autoritarismo existente em sala de aula precisa ser extinto para que o professor altere suas práticas pedagógicas. É pouco provável que o educador que utiliza a avaliação como instrumento punitivo, não a reconheça como um exame, mesmo que este educador continue chamando o exame de avaliação, pois como já vimos não basta mudar os termos, é preciso transformar as ações. No entanto, essa

transformação não é nada fácil pois, o que acontece nas escolas, em caso de divergência de opinião entre professor e aluno, é diferente “ Em vez de haver um consenso, mediante o diálogo, predominam a ameaça e o castigo. “ Afirma Luckesi (2011, p. 227).

Muitas vezes certas ações disciplinadoras são executadas de forma tão natural que se escondem atrás das práticas pedagógicas, e passam despercebidas no dia a dia escolar. É preciso que o bom senso prevaleça e que o professor abra mão desse poder exercido de forma autoritária, sem que perca o controle sobre a turma, para que as relações entre professor, aluno e grupo ocorram de forma harmoniosa e prazerosa. Dessa forma, os resultados obtidos serão de grande sucesso para o desenvolvimento intelectual tanto do estudante, quanto do professor.

A terceira razão da resistência para mudança nas práticas pedagógicas está relacionada com acontecimentos históricos na área da educação, são as heranças históricas da prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante. De acordo com Luckesi (2011, p. 233) “ A prática educativa atualmente predominante em nossas escolas traz as marcas da pedagogia denominada tradicional [...] “ Com isso, sair das práticas tradicionais para propostas alternativas não é tão simples assim. Mesmo com o pensamento voltado para a realização de práticas avaliativas alternativas, o educador pode ter dificuldades em soltar as amarras de uma proposta de educação que está há mais de cinco séculos predominando nas escolas brasileiras. Tanto que Luckesi (2011, p. 252) afirma “ Praticar um modo de agir por centenas de anos, individual e coletivamente, cria padrões habituais de condutas, difíceis de serem removidos. “ Sendo assim, existe muito a fazer para uma mudança significativa nas práticas pedagógicas.

Por fim, o contexto histórico-cultural se apresenta como quarto fator apontado como razão para a resistência dos docentes quanto a mudança da prática do exame para o método de avaliação da aprendizagem escolar. Para Luckesi, o modelo de sociedade em que vivemos está relacionado a resistência a mudança do modelo educacional que utilizamos. Conforme já destacado no presente trabalho, a sociedade brasileira é formada pelo modelo liberal conservador, que tem fatores constitutivos da sociedade burguesa que se caracteriza pela emergência da livre acumulação do capital e uma centralização

de poder. Esse modelo se torna excludente no âmbito educacional a partir do momento em que a prática do exame é utilizada. Dessa forma a sociedade se mantém em seu curso, onde os menos favorecidos permanecem em seu lugar de origem, afinal Luckesi nos lembra que “ Trabalhar com avaliação é incluir a todos, meta oposta à do atual modelo. “ (2011, p. 261).

A proposta de avaliação operacional então, propõe uma mudança nas práticas pedagógicas, assim como a mediadora e a formativa. Ela perpassa pelos quatro eixos norteadores como as outras alternativas e apresenta desafios para sua utilização. Sua principal característica está na valorização do desenvolvimento educando, o que traz grandes esperanças para a educação do futuro.

3.2. Os eixos norteadores

Como resultado mais expressivo da pesquisa realizada, os eixos norteadores podem ser considerados os alicerces necessários para a construção de um processo alternativo de avaliação. Na figura abaixo é possível destacar as quatro características apontadas nos métodos avaliativos formativo, mediador e operacional, como base fundamental para a execução com sucesso das práticas previstas nessas concepções.

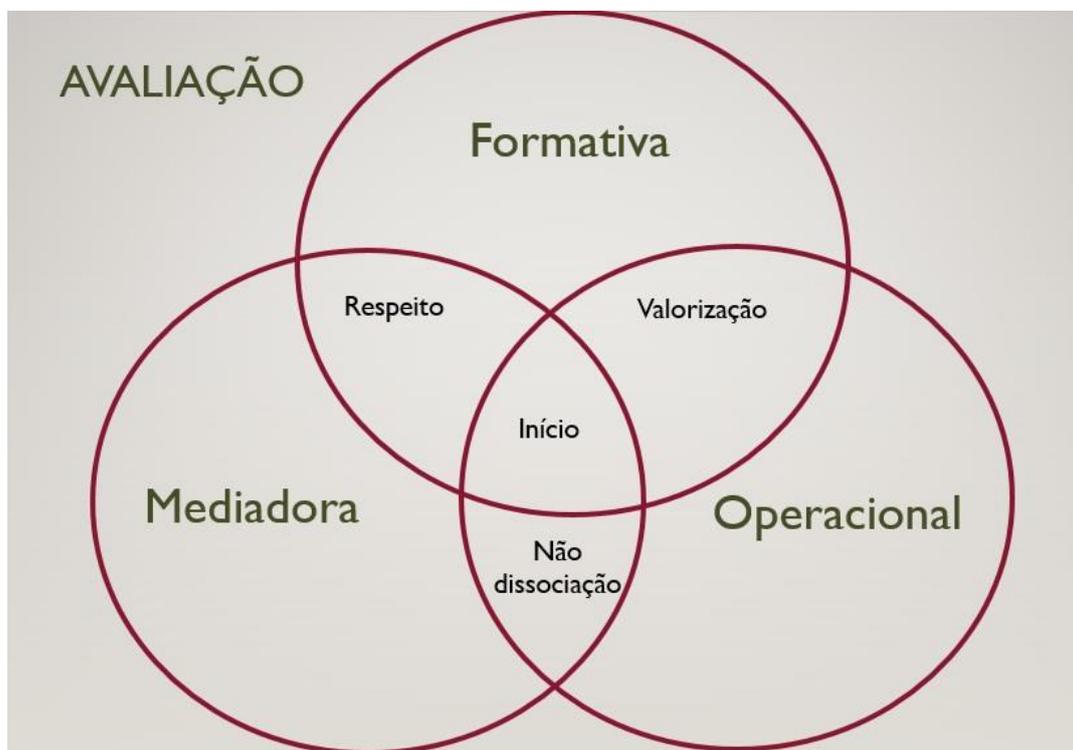


Figura 1 - Eixos norteadores

O respeito, a valorização ao empenho do aluno, a utilização dos resultados obtidos na avaliação como o início, não o fim e a não dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, são os quatro eixos norteadores que serão explanados a seguir.

O respeito, o primeiro dos eixos norteadores das práticas avaliativas alternativas mencionadas, está relacionado ao bom senso que o professor precisa ter ao aplicar uma atividade avaliativa, ou no recebimento de trabalhos fora do prazo estipulado. Na verdade, em toda atuação do professor, e acredito que isso valha para qualquer área profissional, o bom senso na hora da tomada de decisões é essencial para se manter o respeito na relação entre o aluno, o professor e o grupo, isso se reforça quando Freire (1996, p. 36) afirma:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser dão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perca de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Percebe-se que a utilização do bom senso facilita o trato com o educando, mantendo o respeito, sem a perda da autoridade. É esse talvez um dos grandes desafios para que a relação entre professor, aluno e grupo ocorra com respeito sem a necessidade de impor esse respeito com autoritarismo e sim conquistar, implantar, construir o respeito de forma natural, como uma coisa comum. Porque é assim que deveria ser, respeitar um ao outro faz parte das posições naturais de alguém que pretende viver em sociedade. No entanto, quando o autoritarismo se faz necessário para manter a ordem na sala e a prova é o instrumento que o professor encontra para controlar a indisciplina, é sinal que o respeito exigido na relação professor, aluno e grupo se perdeu, e isso não é incomum, tanto que

Hoffmann (2014a, p.109) nos lembra “A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção”. Nesse sentido, a autora ainda reforça sua crítica quanto a utilização instrumentos tradicionais de avaliação, como “notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos” (HOFFMAN, 2014a, p.109), para ela, a utilização de tais instrumentos pode motivar comparações e competições entre eles, e dessa forma a avaliação perderia o sentido de conduzir o aluno a aprendizagem e passaria a se tornar um elemento que eventualmente conduziria um abalo na autoestima do aluno e conseqüentemente prejuízos em sua aprendizagem.

O autoritarismo associado as práticas avaliativas tradicionais também é lembrado quando Perrenoud (1999, p.67) afirma que “Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar a unanimidade em uma equipe pedagógica; como se entender quando não se sabe nem explicitar. Nem justificar o que realmente se avalia? ”. Quantas vezes ouvimos na sala dos professores, algum colega alertar que determinada prova vai ser dura, porque os alunos estão passando dos limites. Mas dificilmente será encontrada, no plano de trabalho do colega, a afirmação de que a utilização daquela prova, não tinha nenhuma relação com o processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, mas sim que estaria sendo utilizada como instrumento de punição. Esse cenário demonstra que além das questões de bom senso, para manter-se o respeito na relação aluno, professor e grupo, é preciso pensar também sobre a ética na atuação docente. Para Luckesi, (2011, p. 15) “A ética e as relações interpessoais são dois recursos fundamentais para que o ato de avaliar a aprendizagem se realize a contento. Sem esses dois recursos, dificilmente a avaliação poderá cumprir os seus mais significativos objetivos. ” Portanto se vou usar a avaliação como instrumento punitivo e não relato isso em meu plano de aula ou em meu diário de classe, minha arbitrariedade está sobrepondo minhas práticas pedagógicas e sobretudo minha ética profissional. Para evitar que isso ocorra, ainda de acordo com Luckesi é necessária a maturidade emocional do avaliador, no caso o professor.

O segundo eixo norteador das práticas apresentadas nessa pesquisa é, a valorização do empenho do aluno na correção de uma avaliação. Esse tema está

diretamente relacionado ao sucesso ou o fracasso escolar do estudante. Isso porque, em uma avaliação tradicional, muitas vezes o professor leva em consideração o resultado final obtido pelo aluno, realizando assim uma análise binária, onde o certo e o errado estão distantes demais um do outro para o que o professor enxergue, na tentativa do aluno, algum pequeno desvio que o levou ao resultado incorreto, mas isso não significa que esse aluno não tenha aprendido. Perrenoud (1999, p. 39) define “O que separa o êxito do fracasso é, primeiramente, um ponto de ruptura introduzido em uma classificação”, dessa forma, na distância entre o certo e o errado, até onde o aluno conseguiu chegar, pouco importa, o que vale é o que foi convencionado a ser a linha de corte, nesse caso seja pelo professor ou pela instituição, para o julgamento entre os que ficaram acima dessa linha, ou seja obtiveram pontuação considerada suficiente e os que ficaram abaixo do patamar definido, que conforme Perrenoud (1999, p.39) “encontram-se aqueles que fracassaram, que seja “por muito pouco” ou de modo espetacular.” Esse “muito pouco” deve ser levado em consideração no ato de avaliar o aluno e pode vir a ser o responsável pela transformação de um aluno fracassado em um estudante de sucesso. Não valorizar o esforço do aluno na realização de suas atividades pode levar o professor a aceitar o discurso, muitas vezes utilizado na prática tradicional, de que a responsabilidade do fracasso escolar é unicamente do aluno, tanto que ao comentar o assunto, Luckesi (2011, p.64) afirma:

Estamos somente desejando sinalizar a concepção estática subjacente à cosmovisão da pedagogia tradicional, concepção que nos conduz a acreditar que, se o educando “não está pronto”, a responsabilidade é somente dele, e não da escola e - por consequência - também não do educador.

Uma vez que o professor tenha sido conduzido a acreditar que o aluno é o único responsável pelo seu fracasso, é pouco provável que ele possa ter um olhar individualizado para o aluno com dificuldades de aprendizagem. A classificação e a pré-avaliação, ou prejulgamento podem ser extremamente nocivos ao aluno que, por um motivo ou outro, não consiga atingir níveis satisfatórios num primeiro momento. Utilizar práticas alternativas de avaliação demanda atenção especial para cada aluno avaliado. É preciso ir além da tradicional prova com dez questões que, ao acertar seis ou mais questões, o

aluno está promovido. Esse método de avaliação se encaixa na educação bancária criticada por Freire, no entanto não cabe em uma educação de consciência crítica, tida como progressista. Ainda que já tenha relatado em capítulos anteriores que a prática avaliativa tradicional não é justa com o aluno que eventualmente não consiga atingir o índice estabelecido nessa ou naquela prova, existe o fato de que muitas vezes o aluno estuda somente para passar em determinado teste e depois esquece¹⁴ tudo o que estudou. Em resumo, valorizar o empenho do aluno é transcender a simples ação de passar perguntas e exigir respostas corretas, vai além da maneira utilizada para avaliar e resulta na ação que será tomada pelo professor após a aplicação da avaliação e sua respectiva correção.

É aí onde se encontra o terceiro eixo norteador das práticas avaliativas alternativas. A avaliação não é o término do processo de ensino e aprendizagem, ela não acaba quando é corrigida e simplesmente devolvida ao aluno, caracterizando seu sucesso ou eventual fracasso. “Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares.” (PERRENOUD, 1999, p.13). É preciso uma tomada de decisão após a correção de uma avaliação. E essa decisão não pode ser a busca de culpados para os fracassos e sim investigação das razões pedagógicas para as dificuldades e avanços dos alunos (HOFFMANN, 2014b). Perceba que para tomar decisões, ou seja, agir após a realização da correção da prova é necessário investigar onde o aluno errou, porque ele não conseguiu chegar a resposta certa, assim como é tão necessário quanto, entender porque o outro aluno acertou, uma vez que ambos assistiram a mesma aula, o que teria acontecido com o método didático pedagógico utilizado que funcionou para um e não funcionou para outro.

A importância da realização de uma ação atrelada a avaliação se destaca quando Perrenoud (1999, p.18), ao traçar um panorama dos textos que formam os capítulos de sua obra, afirma que “A relação entre avaliação e decisão é um dos fios condutores desses diversos textos; a avaliação jamais é analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ação.” Em uma prática

¹⁴ Isso se reforça quando Kammi (1991 Apud HOFFMANN, 2014b, p.32) afirma que “A maior parte desse tipo de “aprendizado” [referindo-se as respostas corretas que o estudante aprende somente para satisfazer o professor e passar no exame] é esquecida assim que o exame termina”.

avaliativa tradicional, muitas vezes são comentadas as provas, até são feitas correções em conjunto com os alunos, mas é pouco provável que todos os alunos tenham entendido as explicações ou a simples leitura das respostas corretas. Pode-se verificar que Luckesi (2011, p. 171) também entende que a avaliação deve ser precedida de uma ação quando explica que “

O ato de avaliar é um ato de investigar, [...] Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda sua qualidade. [...] Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao seu gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para suas decisões e o seu agir.

Para que o “agir” do professor tenha resultados satisfatórios, uma ação individualizada precisa ser realizada, é necessário que o professor entenda porque aquele conteúdo não ficou claro para aquele aluno. Para que essa prática funcione é importante ter em mente que a demanda de trabalho será acrescida a cada nova turma que o professor assumir para o período letivo, pois subentende-se que para conseguir atingir cada aluno com essa proposta de tratamento individualizado de sua trajetória, quanto mais turmas o docente ministrar aulas na semana, maior será o número de registros do acompanhamento da evolução desses estudantes, uma vez que é pouco provável que essas informações não se percam com o passar dos dias, sem algum tipo de anotação ou controle.

De fato, a ação pós avaliação é mais importante que o próprio ato de avaliar. Isso em qualquer tipo de avaliação que se realize, quanto mais quando é a aprendizagem escolar, isso se reforça quando lembra Luckesi (1999, p. 85), “A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.” Isso quer dizer que não se pode avaliar por avaliar. É preciso que o ato de avaliar seja bem planejado, preparado especificamente para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado. E que os desdobramentos dessa avaliação tenham, igualmente ações planejadas para o pleno desenvolvimento dos alunos, sem mágoas, sem rancores, pelo mal comportamento da turma no decorrer do período. É necessário focar na avaliação como instrumento para auxiliar o professor a obter rendimento cada vez melhor no desenvolvimento da turma. Para isso, é preciso que o docente

mergulhe no “[...] contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos” (LUCKESI, 2011, p. 150) e entenda que avaliar é iniciar um processo de crescimento e não uma ação para finalizar o período letivo e o resultado dessa avaliação servirá simplesmente para definir o sucesso ou o fracasso escolar do aluno.

Em seguida, o quarto e não menos importante eixo norteador das práticas apresentadas é a não dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É pouco provável que algum professor responda que é possível, se questionado sobre a possibilidade de separar a avaliação do processo ensino aprendizagem, mas no momento em que realiza suas práticas pedagógicas, esse mesmo professor tem dificuldade em realizar essa associação. Dessa forma, parte-se do pressuposto que se o professor pretende modificar sua forma de realizar uma avaliação, essa mudança deverá perpassar por suas práticas pedagógicas, tanto que Perrenoud (1999, p. 23) afirma: “A avaliação não pode mudar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel. ” Pensar em avaliar o aluno de forma alternativa, mantendo a prática educativa da forma tradicional pode resultar na continuidade da avaliação tradicional, sob uma falsa perspectiva de que está utilizando outras formas de avaliar.

A professora Hoffman (2014b, p.116) explica que a avaliação precisa contemplar o percurso do aluno ao longo do período e não no fim, como é feito tradicionalmente:

A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. Se o professor fizer apenas o registro das notas dos trabalhos dos alunos em seu caderno, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou ou o que ele fez para auxiliá-los a evoluir num e noutro aspecto. Da mesma forma, o professor que só faz anotações sobre as condutas dos alunos em aula não poderá descrever outros aspectos da sua aprendizagem. Registros significativos de avaliação, portanto, são construídos pelo professor ao longo do processo.

Essa afirmação reforça não só a questão de que a avaliação deve caminhar lado a lado com o processo educativo, fazendo parte dele, como

também a necessidade da utilização de mecanismos de registro para o acompanhamento que, como já comentado nessa pesquisa, podem gerar maior demanda de trabalho para o docente. A separação da avaliação do processo ensino aprendizagem não deveria ocorrer, portanto quando a avaliação é realizada como instrumento autoritarista, para manter a ordem na classe, quando o professor coloca aquela pergunta que ninguém saberá a resposta ou até mesmo quando, ao saber que o prazo para inserir as notas no sistema se encerram naquela semana e se aplica uma avaliação com um conteúdo que sequer foi trabalhado de forma aprofundada com a turma, somente para cumprir os prazos da instituição, são situações que demonstram que a ligação entre a avaliação e o processo educativo se rompeu.

Para Luckesi (2011, p. 61) “Não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico. ” Dessa forma, como nos exemplos citados acima, ou por qualquer outro motivo, a dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem tornam a avaliação um elemento nocivo para os estudantes e pode se transformar no fator predominante para o fracasso escolar. Isso porque, uma vez que a avaliação não tenha relação com o agir pedagógico, ela perde o sentido de existir e deixa de ter sua função de dar suporte a construção de resultados escolares bem-sucedidos. O importante é ter em mente que para a utilização de formas alternativas de avaliação, é necessário reformular não só os métodos avaliativos, mas também as práticas pedagógicas, afinal elas necessitam caminhar juntas. Hoffmann (2014a, p. 46) explica que “Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-la [...]. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação[...]”.

As características em comum existentes nas propostas formativa, mediadora e operacional, representam a essência dessas concepções. Isso porque respeitar, valorizar, utilizar os instrumentos de avaliação de forma coerente e manter o processo de ensino e aprendizagem atrelado ao processo avaliativo são práticas adotadas em propostas pedagógicas que visam a emancipação do educando, de modo a proporcionar sua autonomia e crescimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou-se com o objetivo de descrever três concepções de avaliação com propostas diferentes dos métodos tradicionais, traçando um paralelo entre elas, de modo a destacar suas características com o olhar voltado para a concepção didática e pedagógica desses modelos de avaliação. A motivação para a escolha do tema da pesquisa se deu, principalmente pela dificuldade em entender porque colegas professores, não concordam com a utilização de formas alternativas de avaliar, e que, a avaliação da aprendizagem escolar não tem relação com avaliações de larga escala, como exames vestibulares. Essa rejeição quanto a utilização de métodos avaliativos não tradicionais ocorre, mesmo em instituições onde é regimental a utilização de metodologia alternativa, que é o caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, instituição mantenedora das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, conhecidas como Etec.

Nessas escolas, o sistema de ensino tem uma proposta de avaliação por conteúdo, nos moldes da avaliação formativa apresentada nesse trabalho. Nesse sistema, os alunos são avaliados por múltiplos instrumentos, priorizando o qualitativo e as menções são em formato de letras, diferentemente do ensino médio regular da grande maioria das redes de ensino, que trabalham com notas de zero a dez, nos moldes tradicionais. Mesmo com tudo isso, não é difícil encontrar professores de Etec que fazem fórmulas em planilhas eletrônicas para calcular a menção do aluno, convertendo algo como de 0 a 4 – I, 5 a 7 – R, 8 a 9 – B e 10 – MB, por exemplo. Ora, se vou mudar minha maneira de avaliar, preciso mudar minhas práticas pedagógicas. De nada adianta versar de maneira formativa e agir de maneira tradicional. Esse foi um dos aprendizados que obtive com esse estudo, dentre os que denominei como “Eixos norteadores”, que são características que perpassam por cada proposta alternativa apresentada e são de grande importância para o funcionamento dessas concepções.

A não dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem é outro eixo norteador a ser destacado, isso porque seria pouco provável conceber avaliação como algo a parte do processo educacional. Esse eixo é de grande importância pois está ligado as práticas pedagógicas. Os exames não são os

únicos motivos pelo qual entendo que o modelo tradicional é questionado. A prática tradicional de memorização do conteúdo também é um fator impactante para a qualidade do ensino nesse modelo. As propostas alternativas propõem aprendizagem significativa, e para que isso ocorra, é necessária uma mudança, não só no ato de avaliar, mas também no ato de educar, pois ambos são indissolúveis.

O respeito, outro eixo norteador, é o que entendo como mais importante em qualquer relação humana, quanto mais na relação professor, aluno e grupo. É notável a soberba de certos professores, que armados de seus diplomas e certificados, ou não, procuram mostrar seu poder através do peso da caneta na hora das temidas médias finais, e para não cair nessa armadilha, o patrono da educação nos premiou com a proposta do uso do bom senso para a tomada de decisões. E o bom senso se enquadra com o outro eixo, a valorização do empenho do aluno na execução das tarefas. É o bom senso que me faz pensar que o caminho que o estudante percorreu para realizar uma conta, ou as linhas na qual esse aluno tentou expressar seu conhecimento deve ser valorizado, rompendo a barreira do certo ou errado e abrindo as portas para o quase certo, ou nem todo errado. Isso me fez lembrar de uma palestra que assisti em vídeo onde a palestrante falava de uma escola que, quando um candidato não conseguia atingir os índices para ingressar na instituição recebia o resultado do teste com o texto “não foi dessa vez”, invés de um “reprovado”. Isso comprova que mesmo em exames classificatórios é possível usar o bom senso.

Por conseguinte, a não utilização da avaliação como o final do processo, mas sim como o início de outro, é o eixo norteador que permeia a relação do sucesso e do fracasso do aluno. Uma vez que avaliação é usada como instrumento classificatório e, por consequência excludente, ela perde o sentido de avaliação da aprendizagem escolar e passa a ter o viés tradicional que as propostas alternativas refutam. Avaliar é investigar, e as descobertas servem para tomar ações para a correção do desvio da aprendizagem, não para aprovar ou reprovar o aluno. O que vai aprovar ou reprovar o aluno é seu desempenho no decorrer do período letivo que, em uma proposta alternativa, é verificado continuamente com o objetivo de auxiliar o educando a obter melhores resultados. Somente assim, dividindo a responsabilidade tanto do sucesso,

quanto do fracasso, que o professor conseguirá firmar uma relação de parceria com seus alunos, na busca conjunta de melhores resultados.

O resgate histórico da legislação brasileira, no que se refere a educação, desde o primeiro decreto, datado de abril de 1931, até a Lei de Diretrizes Básicas do Ensino de dezembro de 1996, foi de grande importância para dar um suporte legal as propostas alternativas de avaliação apresentadas. Além dos quatro eixos norteadores, outros aspectos importantes das concepções alternativas de avaliação da aprendizagem foram destacados nesse trabalho, de modo que iniciei descrevendo a avaliação formativa pois é a forma de avaliação utilizada na escola que trabalho e com isso foi possível contribuir com situações práticas vividas no dia a dia escolar. Essa concepção tem como proposta a utilização de registros individualizados de vários resultados obtidos pelo aluno em atividades diversas no decorrer do período letivo. Dessa maneira a individualidade do educando é valorizada, e a promoção do aluno não depende somente do resultado de provas finais, mas sim de desempenho em todo o período. Dessa forma é avaliado o processo, não o produto.

É relevante considerar que na concepção mediadora, a avaliação tem o papel de investigar, refletir e agir, com uma proposta coletiva e consensual onde a ideia é sair da memorização para a aprendizagem significativa. Nesse modelo de avaliação, a competição é deixada de lado em favor do alcance de resultados expressivos para todos promovendo a conscientização geral quanto a desigualdade social. Além disso, a visão mediadora demanda consciência crítica e responsável de todos os envolvidos no processo pedagógico.

A terceira proposta alternativa de avaliação da aprendizagem, denominada operacional, pode ser definida em quatro etapas: planejamento, execução, investigação e ação, ela tem como característica principal a valorização no desenvolvimento do aluno, desmistificando a ideia conteudista de que este vem pronto e basta depositar os conhecimentos e a aprendizagem aconteceu. Outra característica interessante desse modelo é a ênfase no planejamento, momento de grande importância no processo de ensino e aprendizagem que muitas vezes é tido como entrave burocrático por alguns professores. É importante destacar que o estudo sobre essa concepção de avaliação acrescentou bastante, não só com a proposta, mas também com a

análise dos motivos de rejeição por parte dos professores a utilização de maneiras alternativas de educar, e por consequência, avaliar.

Entendo ser importante incluir nessas considerações, os avanços que obtive em minha atuação profissional e destaco que venho trabalhando na tentativa de disseminar essas práticas de avaliação alternativas aos professores da unidade de ensino em que atuo como coordenador pedagógico, incluindo o tema avaliação da aprendizagem escolar periodicamente nas reuniões pedagógicas que conduzo, assim como ministrei palestra em outra unidade de ensino no semestre passado, com a presença de cerca de cinquenta colegas que demonstraram bastante interesse em propostas alternativas. Recentemente fui convidado a participar de um projeto piloto do Centro Paula Souza, chamado “Projeto Permanência”, que tem como objetivo a diminuição da evasão escolar através da execução de variadas ações, dentre elas a revisão dos métodos avaliativos, onde pretendo contribuir com propostas alternativas de avaliação da aprendizagem escolar.

Encerro este trabalho com muita satisfação e orgulho, tanto pelos ensinamentos adquiridos, quanto pela oportunidade de experimentar e praticar as propostas alternativas em sala de aula, local onde realmente é possível verificar que as transformações acontecem. As propostas apresentadas servirão como pano de fundo para um maior aprofundamento nos estudos sobre o tema, como projeto de mestrado ou doutoramento, de forma a contribuir cada vez mais para uma transformação tão necessária que carece a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931, Cria o conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 de junho de 1931. p. 9.210.
- _____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1 – 27 de dezembro de 1961, p. 11.429.
- _____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1 – 12 de agosto de 1971, p. 6.377.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1 – 23 de dezembro de 1996, Página 27.833.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, Associação Brasileira de Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- COSTA, Maria Raimunda Santos. **A trajetória histórica da avaliação: do dia-a-dia à sistematização educacional**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004. Disponível em <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>>. Acesso em agosto de 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 33ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- _____. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição, São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- LANNES, Denise; VELLOSO, Andréa. **Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas**. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao_formativa.pdf>. Acesso em julho de 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições**. 8ª Edição, São Paulo: Editora Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Maria José. **A docimologia em perspectiva**. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo, 1982.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da 5excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. 2ª Edição, Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEETEPS Nº 003**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial de São Paulo. Seção I, p. 91.