

Avaliação Educacional: concepções de formandos em Pedagogia

Educational Evaluation: conceptions of graduatings in Pedagogy

Carlos Alberto Vasconcelos*

* Prof. Dr. do Depto. de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto descreve experiência vivenciada na disciplina Avaliação Educacional. Parte-se de conhecimentos teóricos e da prática docente dos alunos/professores envolvidos, que, até então, demonstravam pouco conhecimento da temática abordada e encontravam-se, em sua maioria, enraizados em uma postura tradicional de avaliação. Com discussões, exemplificações, metodologias, a concepção de avaliação foi alterada, concebendo-a como construção do conhecimento, integrante de um processo contínuo e duradouro, que envolve todo o processo educacional.

Palavras –chave

Compreensão de Avaliação. Formandos em Pedagogia. Experiência.

Abstract

This paper describes the experience lived in Educational Evaluation discipline. This is based on theoretical knowledge and practical teaching of students and teachers involved, who have since demonstrated little knowledge about the thematic addressed and were mostly rooted in a traditional posture of evaluation. With discussions, exemplifications, methodologies, the conception of evaluation was changed, conceiving it as a knowledge building, integrant of a continuous and lasting process, involving the entire educational process.

Key words

Comprehension of Evaluation. Graduatings in Pedagogy. Experience.

Introdução

O presente texto relata experiências vivenciadas e concepções dos formandos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, a partir da disciplina Avaliação Educacional, no 2º semestre de 2010, o qual nos possibilitou identificar as experiências construídas pelos alunos no decorrer do curso e fazer uma associação entre sua prática profissional e as teorias discutidas, tendo em vista que, do universo de alunos, 55% já tiveram ou têm experiência com/no magistério.

Quanto aos procedimentos metodológicos da investigação, optou-se pela pesquisa teórico/bibliográfica, com a técnica de observação, levando em consideração os depoimentos dos alunos, textos discutidos, sondagem inicial e uma avaliação final para averiguação dos resultados obtidos no percurso, objetivando um estudo de natureza qualitativa, realizado com a inserção do pesquisador e pesquisados na realidade escolar.

A observação incidiu sobre uma série de aspectos que revelaram, de forma explícita ou implícita, entendimento das questões avaliativas, de seus significados e concepções sobre avaliação e como avaliar. Nesse sentido, foram os processos e as vivências que constituíram a concepção a ser formada. Alguns questionamentos foram objetos de investigação, a exemplo de cotidiano profissional, experiências marcantes no campo da avaliação, escolha do curso de pedagogia, aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e entendimento de avaliação. Essas questões

nortearam o desenvolvimento das investigações do trabalho durante o percurso da disciplina.

Relevantes, também, na análise foram os discursos que circulavam no interior das suas práticas, especificamente quando nas escolas. Assim, para compreender como os alunos/docentes pesquisados implementavam a avaliação dentro da nova lógica de tempos e espaços escolares e perceber os significados que esses sujeitos atribuíam à sua prática docente, foram selecionados trechos sobre conceitos/noções recorrentes de avaliação, expressões, termos e metáforas utilizados por eles ao se referirem ao trabalho pedagógico, a seus alunos e professores, à escola/universidade e a si próprios.

Como referencial teórico, optou-se por utilizar a literatura sobre avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, Berger (2002); Haydt (1997); Hoffmann (1993a, 1993b); Luckesi (2002); Esteban (2002); Vasconcelos (1995), entre outros autores, oferecem contribuições significativas quanto aos significados, formas e tipos de avaliação com o desafio de torná-la um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Desta feita, partiu-se do pressuposto de que os alunos – que na maioria das vezes são profissionais e, em especial, do magistério –, têm certo conhecimento sobre a temática e dedicam-se a ela no seu trabalho. Então, estarão nos embates do cotidiano reconstruindo a sua prática e concepção de avaliação. Ao fazerem essa opção, esses profissionais enfrentarão o desafio de romper com a cultura escolar

fragmentada e propõem mudanças na cultura profissional, modificando uma visão tradicionalista de avaliar, que significa promover a emergência de novas relações entre os elementos pedagógicos. Isso representa um desafio e faz emergir um novo modo de pensar e fazer a educação.

Feitas essas considerações, cabe, pois, definir o retrato deste trabalho. Assim sendo, o presente texto estrutura-se da seguinte forma: inicialmente será apresentada uma breve caracterização da avaliação como um todo, destacando contribuições e teóricos. Em seguida, caracterizar-se-á o foco abordado no curso, a partir dos expoentes e teorias mais enfatizadas; e no último tópico inclui-se a parte empírica da pesquisa, tendo em vista as experiências construídas e absorvidas pelos alunos, culminando com algumas considerações finais pertinentes às vivências e teorias.

1 Discorrendo sobre avaliação: expoentes e contribuições

Nunca se falou tanto de avaliação como atualmente. De fato, essa área constitui uma das vertentes abordadas nos estudos realizados durante o período de experimentação das reformas educativas, em especial no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, seja, formalmente, através da reflexão organizada

e sistemática que define a tomada de decisões (DALBEN, 2005).

Reconhecemos que essa temática não está suficientemente amadurecida no discurso acadêmico e nas práticas profissionais, quer no tocante à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções que a avaliação incorpora, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem. Situando-nos, principalmente, no âmbito da avaliação das aprendizagens, procuramos, neste texto, sistematizar alguns conceitos e preocupações essenciais dessa área, tendo em vista que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que “medir e testar”, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem problemas diversificados, entre estes, técnicos e éticos.

Diversos são os prismas teóricos que envolvem a avaliação; no entanto vamos expor algumas concepções para melhor entendimento de suas nuances e aplicabilidade.

Começou-se a falar na avaliação aplicada à educação com Tyler (1978), considerado “o pai da avaliação educacional”. Ele a encara como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. “A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam” (TYLER, 1978, p.68).

Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

Perrenoud (1999 e 2001), por seu lado, considera que a avaliação participa na “gênese da desigualdade” existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos. A avaliação escolar, na sua forma corrente, prática, confirma uma avaliação de referência normativa. A função reprodutora da escola, para esse autor, concretiza-se através de práticas avaliativas de referência normativa que reproduzem as desigualdades sociais.

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas Boas (1998, p. 21), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”. Ainda para essa autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

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

aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade faz-nos compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica em que a avaliação se inscreve.

Sobre a importância dessa compreensão, Cunha (1998, p. 17), que pesquisou as concepções de conhecimento que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, afirma:

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida.

Endossando essa mesma posição, Álvarez-Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre por que e para que avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor, “[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir

segundo a percepção teórica que guia a avaliação” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 29). Aqui estão o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação.

Portanto, para esse autor, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento. E, uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

2 Debatendo os principais teóricos enfatizados no curso

A partir de embates travados em sala de aula, esboçou-se constructo baseado em autores, precursores da avaliação, na perspectiva de uma sociedade capitalista, que, na ótica de Berger (2002), remete à avaliação para uma questão epistemológica e política na qual o poder está sempre presente, seja “para aprovar ou para reprovar, seja para elogiar ou para punir”, e outros bastantes influentes no Brasil.

Nesse sentido, expomos as concepções de avaliação em concordância com a relação escola/sociedade em Bourdieu, Passeron e Michael Foucault e os brasileiros, mais discutidos nas aulas ministradas, a exemplo de Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffman.

Conforme Bourdieu e Jean Claude Passeron, que se baseiam no sistema capitalista francês, a escola é uma instituição que preencherá as funções estratégicas de reprodução cultural e a reprodução social da estrutura de classe. Afirmam que não basta que as reproduções estejam vinculadas somente com as relações factuais

de trabalho e sociais, mas sim através das relações simbólicas.

Muitas foram as defesas dessas ideias, cuja difusão ficou conhecida como “Teoria da Violência Simbólica”.

Os autores fazem questão de ressaltar as diversidades de culturas que muitas vezes reproduzem a cultura dominante. Desta feita, a cultura dominante sobrepõe à cultura subordinada.

Segundo os autores, surge um ato de violência diante da imposição ao educando de princípios culturais, obrigando este a conviver com determinados “*habitus*” originários da classe dominante. Nesse sentido, os especialistas em educação e professores poderão assumir o papel de representantes da classe dominante quando revestidos de autoridade pedagógica originada da ideologia dominante.

Defendem que alunos oriundos da classe dominante conseguem favorecimentos, conforme seus padrões culturais extraídos do seio familiar, por parte do sistema educacional, que se configura mediante padrões estabelecidos, excluindo toda e qualquer tentativa por parte daqueles desprovidos do capital cultural e pertencentes às camadas populares.

O exame, para os autores, corresponde a um instrumento de reprodução das relações sociais e da produção da sociedade capitalista, pois separa os indivíduos de acordo com o seu “sucesso”. Contribui para determinação da aptidão para ascensão aos graus mais elevados que oferecerão mais prestígio social.

[...] o exame exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com

uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, através dessa mediação, com a cultura dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 155).

Esses autores destacam o exame como um instrumento de apreensão, conservação e reprodução cultural e social. Expõem a dualidade de funções do exame: seleção de indivíduos mediante seu sucesso e de hierarquização social que direciona os indivíduos para certas carreiras profissionais. O exame, além de selecionar e eliminar indivíduos, limita o desenvolvimento do aluno quando não valoriza suas capacidades.

Nessa ótica, fazem-se severas críticas ao exame por ser uma forma de eliminação de candidatos em face da imposição da cultura dominante. Justifica-se tal assertiva com o exemplo das repetências existentes na passagem da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e no ingresso ao ensino superior (vestibular).

Ainda é possível comprovar as afirmativas dos autores no dizer de Giroux (1986, p. 115): “Os seres humanos não são nem sujeitos homoganeamente constituídos, nem atores passivos”. Schutz (2002, p. 68) diz: “O mundo objetivo aparece como uma rede de intersubjetividade construída a partir de relações que dirigem para o ‘outro’ e que adquirem significado quando há uma interação no mesmo mundo social”. Snyders (1977, p. 173) afirma que, “diante das relações conflituosas da sociedade de classe, o aluno não será um ser passivo nem receptivo, mas participante, que reivindica e luta contra as situações do exame

escolar”. Esse autor continua expondo que isso acontece porque a escola não é a única agência de violência. Ele cita as igrejas, os partidos políticos e os meios de comunicação de massa, os quais, muitas vezes, veiculam mensagens contraditórias e são mais atualizadas que a escola.

Outro expoente que contribuiu e interferiu na discussão foi Michel Foucault, alegando que a avaliação é utilizada para a formação de personalidade do indivíduo e o controle de sua conduta para torná-lo um ser submisso à ordem.

Para Foucault (1987), todo o processo de punição executado pela escola é originário das mais diversas punições do século XVII e XVIII. A escola apoderou-se dos mais diversos instrumentos de punição, que vão do uso da palmatória, ficar ajoelhado em grãos de milho etc., até as mais diversas advertências, como: atribuição de notas vermelhas, desprezo e retenção do aluno, privando-o dos momentos de lazer.

O autor destaca as disciplinas como meio controlador e o saber como consequência de um poder. O espaço físico da sala de aula corresponde a uma organização discriminatória, e o professor ocupa uma posição de destaque que permite controlar o aluno. E o aluno, sabendo desse controle, mantém-se intacto às ordens, obedecendo a qualquer representação hierárquica.

Foucault afirma que o espaço físico da sala de aula continua o mesmo. O poder controlador do professor é o mesmo. Ele ressalta a utilização de diversas formas de exercícios para facilitar a disciplina do aluno, oriunda da história da disciplinarieda-

de. Nesse sentido, o exame é um dispositivo da disciplina; produz o poder disciplinar correspondente ao ato de submissão.

No seio das discussões brasileiras, tem-se Luckesi, que corrobora com as concepções de Bourdieu e Passeron e até mesmo de Foucault, quando destaca a fragilidade da escola brasileira na democratização do saber em detrimento da baixa oferta de vagas escolares e das más condições de ensino, privando muitas crianças de prosseguirem nos estudos.

A escola, conforme Luckesi, impõe a avaliação como forma de assimilação de conteúdos. Desta feita, sugere um clima democrático entre o indivíduo e a sociedade, alunos e professores para que possam surgir situações desafiadoras.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação deve assumir um papel fundamental no acompanhamento e reorientação de processo de construção dos resultados esperados, através das decisões tomadas frente às informações obtidas. Ele não vê avaliação como somente obtenção de aprendizagem, mas sim como construção pedagógica em prol de uma democratização e qualidade de ensino.

Esse autor destaca as formas inadequadas de avaliação como: testes mal-elaborados, “testes relâmpagos” para disciplinar, leitura inadequada e utilização insatisfatória dos resultados e adoção de tipos diferenciados de testes de acordo com o comportamento do aluno.

Após as aplicações dos testes, os professores rotulam os alunos e separam os que conseguiram atingir os padrões daqueles tidos como incapazes. A nota no

diário e no boletim servirá de atestado de idoneidade ou de fracasso.

O citado autor salienta que a ideia de erro corresponde a um padrão considerado correto. Nesse caso, defende a possibilidade de diálogo do educador com o educando, a fim de reorientá-lo e também de redimensionar sua prática docente.

Outro expoente que tem fornecido contribuição a partir de seus estudos para a avaliação é a educadora Jussara Hoffmann, através de questionamentos e larga experiência vivida com docentes nos mais diversos níveis de ensino.

A autora tem embasado as suas colocações sobre avaliação mediadora na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire e nas perspectivas construtivistas. Diante da convivência com os professores e da análise do cotidiano, Hoffmann vem analisando a prática avaliativa destes e constatando que essa é uma reprodução de vivências com os estudantes.

Ela percebe que os professores não conseguem definir o significado de avaliação e resume o processo a partir de aplicações de testes e atribuição de notas ao aluno. Os docentes não conseguem associar a educação com a avaliação.

Essa autora compreende o teste como um instrumento de constatação e mensuração, no qual seus resultados são expressos através de números. Critica a concepção reducionista da avaliação que enaltece a definição de objetivos sobre o conteúdo e a verificação do alcance destes, através de testes, e que despreza o cotidiano do aluno e as aprendizagens conquistadas por este em sala de aula.

O aluno é aprovado seguindo padrões elitistas e discriminatórios. Como salienta:

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre com o processo avaliativo [...] ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento. (HOFFMANN 1993a, p. 19).

A expoente da avaliação “mediadora” defende que esta concepção terá como foco o desenvolvimento máximo possível do educando, ilimitado e com objetivos claros. É percebido que a postura dela segue a mesma defendida por Luckesi no tocante ao erro. Ela valoriza a sua observação. Assegura que a criança procede por tentativas e erros, corrigindo e ajustando suas ações em razão de resultados obtidos. Esses erros são denominados “construtivos”.

Ela apresenta um novo enfoque sobre a avaliação, deixando de ser um ato centrado nas mãos do professor para ser um processo dialógico e cooperativo entre as partes. Essa interação se tornará inovadora e quebrará as relações de poder presentes na avaliação tradicional.

3 Concepções, sentidos e significados da avaliação para os alunos

Pretende-se, neste tópico, identificar as principais questões discutidas e apontadas pelos alunos, objeto desta pesquisa, via escrita/depoimentos. Os sujeitos estudados foram os alunos formandos do curso de pedagogia nos turnos diurno e noturno.

É mister salientar que, para discutir a avaliação propriamente dita, foi necessário mencionar conceitos correlatos, como currículo e prática educativa, perpassando pelo contexto educacional de forma geral, pois não se compreende a avaliação sem o entendimento das redes de relações estabelecidas com o currículo, com a organização do trabalho pedagógico, enfim, com a prática escolar cotidiana. Nessa perspectiva, a avaliação só é compreendida numa determinada relação. Assim, o aprofundamento dessa análise provocou o (re)significar da própria concepção de educação, escola, currículo e, portanto, de avaliação.

No primeiro momento, de sondagem inicial, os sujeitos da pesquisa apontaram seus conhecimentos/concepções sobre avaliação. Ressalta-se que, nessa fase, muitos ainda não apontavam para a avaliação como processo percorrido pelo aluno na construção do conhecimento e não somente como produto dinâmico, diário, investigativo e formativo.

Eis alguns depoimentos¹ dos alunos sobre a avaliação:

O ato de julgar ou não a aptidão do indivíduo em relação a um dado conhecimento/área do saber. É uma etapa muito complexa da atividade docente. Sua principal função é determinar o grau de alcance dos objetivos estabelecidos pelo professor. Se constitui também como faremos a

¹ As transcrições da escrita dos alunos neste trabalho estão apresentadas na íntegra. Os alunos são identificados por símbolos (letras).

crítica quanto a nossa postura frente a um determinado ato (aluno A);

Uma das várias formas que o professor utiliza para perceber se os conteúdos estão sendo compreendidos dentro de suas disciplinas (aluno B);

É a forma de se verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos, levando em conta o que já sabiam e o que construíram conosco (Aluno C);

E ainda:

É avaliar o ser humano como um todo, como suas habilidades, possibilidades e capacidade sem se deter apenas nos conhecimentos de conteúdos (Aluno D);

Em minha opinião, vem sendo vista somente como método de analisar o aluno. Quando na verdade deveria servir para analisar as avaliações como um todo: o que há de errado com a disciplina? Com o professor? Com a própria escola? A avaliação deve ser usada para buscar melhoramentos (Aluno E);

É uma forma de saber como os outros alunos estão assimilando os conteúdos transmitidos. Essa avaliação deve ser diária, pois não se deve avaliar um aluno a partir de uma prova, e sim do seu empenho diário (Aluno F);

Penso que a avaliação é um processo através do qual se observam os progressos bem como as fragilidades dos alunos. Aquele que diz ser avaliador deve repensar sua prática (Aluno G);

Perante os diversos depoimentos, percebe-se que a maior parte dos formandos

define que a avaliação é um método utilizado para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando, um meio de perceber se a metodologia aplicada pelo professor alcançou os objetivos. Significa dizer que deve ser contínuo e diário não só para o aluno, mas também para a escola e para o professor. São ações que devem refletir de maneira geral a vida escolar como um todo. Para esses alunos, a finalidade da avaliação é a melhoria do ensino, da aprendizagem e do espaço escolar.

Poucos estudantes relatam que não se sentem seguros para emitir sua opinião sobre o processo avaliativo; afirmam ser este complexo, devido à realidade em que se encontram os alunos e a própria escola. Somente 2% dos alunos não expressaram opinião.

Por outro lado, ficou claro nos depoimentos que os alunos tinham consciência da necessidade de mudar o foco da avaliação, tornando-a mais participativa, e que sentiam necessidade de incorporar conhecimentos pertinentes, no sentido de melhorar sua prática pedagógica, bem como da importância desse processo.

Ao término do curso, em outro momento, foi aplicada a questão: qual a sua concepção para avaliação e, mais especificamente, avaliação da aprendizagem e para que avaliar?

Seguem exemplos das respostas/depoimentos² ao término do curso:

² Estas respostas referem-se, na verdade, a três questões, e não necessariamente foram dos mesmos atores dos depoimentos iniciais.

A avaliação da aprendizagem serve como algo que inclui a todos, não deve ser classificatória, seletiva ou pontual, mas um processo contínuo, feito de diversas formas. É preciso avaliar para obter um diagnóstico do desempenho do aluno, e refletir sobre os métodos aplicados (Aluno D);

Avaliar é o ato de analisar, verificar o grau de conhecimento assimilado por determinado indivíduo, daquilo que lhe foi transmitido. É também fazer julgamento com o propósito construtivo e avaliador e não punitivo [...] se dará por meio de processo lento, pois requer tempo para analisar. A avaliação sempre será necessária para ajudar a conduzir os que estão em processo de construção do conhecimento (Aluno O);

A questão da avaliação, para mim, foi esclarecida, não separava avaliação de exame, era tudo a mesma coisa. Posso dizer que avaliação é um processo de desenvolvimento diário e na aprendizagem um processo de construção, onde avaliando o aluno, analisando as suas dificuldades, o docente tem a oportunidade de ajudá-lo na construção do conhecimento (Aluno N);

A avaliação da aprendizagem não se destina a um mero julgamento, não é um ato definido, mas um processo contínuo feito por meio de um diagnóstico, que, ao ser analisado, percebem-se as dificuldades do aluno. É um ato inclusivo, dando suporte ao professor em fazer o seu trabalho de modo mais reflexivo (Aluno G);

A avaliação é um processo contínuo, uma dinâmica que decorre durante o ano. Diferente do exame, que é classificatório e excludente, a avaliação tenta incluir o aluno, no entanto, o exame costuma ser confundido, ou até mesmo comparado à avaliação. [...] Avaliar a aprendizagem do educando não pode se resumir em testes, é um processo contínuo. Por conta disso, é difícil conceituar a avaliação da aprendizagem, quando as escolas nem sabem distinguir sobre testes e exames. Para que avaliar? Porque deve haver um acompanhamento da escola sobre a prática pedagógica (Aluno M).

De acordo com os depoimentos dos formandos, ao longo do curso, percebe-se que suas concepções foram ampliadas, tendo em vista os conteúdos absorvidos, embates travados, discussões, proposições e reflexões. Sendo assim, convém registrar que houve um crescimento na construção do conhecimento, especificamente no tocante à avaliação da aprendizagem, que seguramente irá contribuir para sua atuação como sujeito da ação pedagógica.

O depoimento seguinte demonstra de maneira significativa o enunciado anterior:

Avaliar é um ato muito importante, não como um ato taxativo e autoritário de dar notas, mas como uma ação acolhedora de dar suporte ao aluno para que ele possa enfrentar suas dificuldades, auxiliando o educando a se autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento, bem como todo o processo educacional (Aluno M).

Os sujeitos da pesquisa concebem a avaliação como um processo contínuo de análise e acompanhamento de métodos aplicados para detectar se o educando está atingindo o objetivo proposto pelo professor. Acredita-se, na visão dos depoentes, que a avaliação está situada num plano processual, duradouro e contínuo; um recurso metodológico que o professor pode e deve se utilizar para aprimorar a sua prática pedagógica. Corrobora com essa visão, Luckesi (2005, p. 39) quando afirma “que a avaliação da aprendizagem deve ter característica diagnóstica em vez de classificatória”. Assim, ela se compromete com o desenvolvimento real do aluno na educação.

Outro dado importante revelado nesta pesquisa diz respeito à concordância dos alunos, especialmente daqueles que já atuam no magistério, quanto ao caráter formativo dos instrumentos de avaliação. Na opinião deles, o professor deveria evitar o predomínio de punições. Os diversos instrumentos de avaliação deveriam servir para organizar o conhecimento e diagnosticar o que o aluno sabia e o que ainda não sabia. Nesse sentido, a avaliação constituiu, também, momentos de aprendizagem, ou seja, ela só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando e reorienta a prática do professor.

É preciso frisar que a avaliação era entendida, a princípio, como um processo permanente, de caráter diagnóstico e, por isso, deveria apontar soluções para os problemas que inviabilizam a aprendizagem.

Considerações finais

A trajetória vivenciada ao longo desta investigação permitiu identificar, nas concepções e práticas de avaliação dos formandos, bem como nas concepções dos autores discutidos, componentes formativos de uma pedagogia plural e diferenciada. Os resultados trazem as marcas dos sujeitos que deles participaram e, ao trazê-los, carregam consigo as limitações desses olhares, fruto das práticas vividas/observadas e dos contextos que as sustentaram.

Nesse sentido, assiste a um novo conceito de avaliação que revela uma concepção de ensino que se constrói no processo. A ação de avaliar passa a ser entendida como “processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais plural” (DALBEN, 2002, p. 6).

Como diz Hoffmann (1993a), é de suma importância a observação, por parte do educador, de todas as atividades para que haja uma possível confiança por parte dos alunos. Nessa relação e nas discussões entre os próprios alunos, haverá um processo de reflexão sobre os argumentos e conseqüentemente uma ampliação de conhecimentos. Ou ainda, como nos orienta Vasconcellos (1995), a avaliação deve tomar caminhos para a libertação, ou seja, devemos denunciar, mas também anunciar, buscar alternativas.

Por certo, os dados desta pesquisa atestam que uma nova concepção de avaliação encontra-se em processo de construção, baseada em princípios forma-

tivos, plurais, contínuos e diferenciados. E, nesse processo, fortalece a crença de que os germes da mudança estão presentes nas escolas e nos cursos de formação de professores, que são frutos dos desafios, das necessidades, mas também das possibilidades e envolvimento de professores, alunos e pais e de todos que fazem parte da escola e da sociedade. Os sujeitos que produzem a mudança estão em permanente processo de redescoberta e consolidam-na no cotidiano escolar/acadêmico.

Assim sendo, as contribuições dos autores discutidos ao longo da disciplina Avaliação Educacional permitiram uma compreensão mais global da avaliação da aprendizagem, não como uma atividade isolada e circunscrita ao ambiente escolar, mas que tem repercussões no contexto social. Essas contribuições ensejaram um confronto e redimensionamento das representações sobre avaliação e a prática

avaliativa que vem norteando nosso agir em sala de aula.

Por fim, a avaliação passou a constituir um acompanhamento de desempenho do aluno, permeada por momentos de diálogo, visando a sua reorientação e ao redimensionamento da prática pedagógica, através dos quais tanto aluno como professor se descobrem e se constroem como sujeitos transformadores da realidade; ou, como sugere a perspectiva freireana: uma avaliação libertadora, para mudança, que problematize e conscientize; uma avaliação que exerça compromisso e conduza à inclusão.

Destarte, espera-se que este escrito tenha conduzido a reflexões formuladas que nos levem à compreensão sobre a avaliação; que ele possibilite a construção de um novo significado para o trabalho pedagógico; que faça da prática educativa um exercício de responsabilidade e um processo de humanização.

Referências

- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERGER, M. A. *Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios*. Aracaju: J. Andrade, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Brandão, 1975.
- CALDEIRA, A. M. S. *Ressignificando a avaliação escolar*. Comissão Permanente de Avaliação Institucional (UFMG-PAIUB). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação, 3).
- CUNHA, M. I. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM, 1998.
- DALBEN, Ângela I. M. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Singular ou plural? Eis a questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2005.

_____. Avaliação na Escola Plural: uma questão de adesão a novos valores educativos. *Tessituras* - Caderno Escola Plural, n. 2, p. 04-10, abr. 2002.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1986.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação).

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 21. ed. Porto Alegre: Mediadora, 1993a.

_____. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 32. ed. Porto Alegre: Mediadora, 1993b.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Avaliação educacional escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

NEVO, D. Role of the Evaluator. In: WALBER, H.; HAERTEL, G. (Eds.). *The International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1990. p. 89-91

PERRENOUD, Ph. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças*. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHUTZ, A. *Estudos sobre teoria social*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

TYLER, W. R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

VASCONCELOS, C. J. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. *Proposições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em dezembro de 2012