

REVISTA

SABERES DA AMAZÔNIA

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS



VOL. 5 | N. 10

Janeiro-Julho 2020 | ISSN: 2448-0576

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EVALUATION AS A TOOL FOR THE CONSTRUCTION OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Adriana Fernandes¹
Selena Castiel²

RESUMO

O artigo tem o propósito de discutir a avaliação como construção do processo de ensino e aprendizagem. Argumenta-se que a avaliação antes vista apenas como verificação de resultados, limitada aos conhecimentos técnicos e diretivos passa por mudanças significativas mediante o novo modelo de aluno, fazendo-se necessária sua utilização como um passaporte que contribua para o desenvolvimento do senso de criticidade, mediante a efetivação de múltiplas áreas do conhecimento e habilidades. Os resultados evidenciaram que o processo avaliativo deve servir como um alicerce transformador de condão social que possui extrema essencialidade na educação das novas gerações. Com isso, deve ser pautada não apenas como instrumento classificatório e punitivo e sim como uma construção de saberes necessários para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Instrumento. Aprendizagem.

ABSTRACT

The article aims to discuss the evaluation as construction of the teaching and learning process. It is argued that the assessment previously seen only as results verification, limited to technical and managerial knowledge, undergoes significant changes through the new student model, requiring its use as a passport that contributes to the development of a sense of criticality. through the realization of multiple areas of knowledge and skills. The results showed that the evaluation process should serve as a transformative foundation of social status that is extremely essential in the education of new generations. Thus, it should be guided not only as a classifying and punitive instrument, but also as a construction of knowledge necessary for the student's teaching and learning process.

KEYWORD: Evaluation. Instrument. Learning.

¹Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Univali/FCR. Docente do Ensino Superior da Faculdade Católica de Rondônia (FCR/RO). E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br

²Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Univali/FCR. Docente do Ensino Superior da Faculdade Católica de Rondônia (FCR/RO). E-mail: selena.castiel@fcr.edu.br

INTRODUÇÃO

A unidade escolar é uma organização social, composta por uma sistemática de ações, de caráter social ou individual da formação do comportamento humano. A avaliação é parte integrante nesse processo construtor de conhecimento.

Entretanto, a educação no Brasil perpassa, na contemporaneidade, por significativas preocupações para aqueles que buscam por um ensino de qualidade. Essa afirmativa se pauta quando nos deparamos com os indicadores resultantes da aplicabilidade de avaliações externas e internas, que versam que os saberes ministrados pelo professorado não conseguem dirimir no alunado todas as competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania.

Portanto, este cenário atual da educação está envolto de grandes transformações que afetam as unidades escolares, sejam de ordem social, afetiva, econômica e tecnológica sinalizando de maneira cristalina a necessidade de mudanças nas formas de gerir a aprendizagem, bem como, os processos de ensino dos professores em sala de aula.

O universo educacional se descortina em mudanças estruturais, carregando reflexões e respingos educacionais de mudanças comportamentais. Os valores passam de concreto para líquido, o processo de aprendizagem passa pelo imediatismo de informações e esse consumo volátil de conhecimento muitas vezes emergem para novos modelos de processo de ensino e consequentemente de avaliação.

A velocidade e o acesso às informações carregam em seu escopo a ilusão de conhecimento concreto. Como aduz Bauman:³

A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e, portanto, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o

³ BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, 2009, p. 16.

juízo e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo.

Sendo assim, se faz necessário pensarmos sobre a avaliação e a sua aplicabilidade em sala de aula, na unidade escolar e até mesmo pelos órgãos responsáveis pela educação no país. O olhar deve ser diferenciado para o processo avaliativo, uma vez, que este encontra-se envolto a mudanças significativas na verificação da assimilação dos conhecimentos, bem como, na forma de mensuração dos conhecimentos.

Diante deste panorama, as referências dos professores sobre avaliação precisam estar comprometidas com a construção integral dos seus estudantes. Somente assim, será possível que o aluno consiga sair do cárcere alienado de um sistema que forma robôs e não seres humanos, e consiga alcançar o seu desenvolvimento no sentido de serem capazes de gerenciar conflitos e frustrações mediante as habilidades promovidas pela aprendizagem.

Faz-se necessário uma propositura pautada em uma proposta e concepção de avaliação como construção e não como objetivo fim, onde os pressupostos educacionais devem estar diretamente associados ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. A integralidade promove ações capazes de estimular potencialidades e assimilação dos conhecimentos.

A pesquisa desenvolveu-se em um paradigma qualitativo, de cunho bibliográfico. Para consolidar o conceito da abordagem desse trabalho, buscou-se os preceitos de Severino:⁴

Pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos, impressos, como livros, artigos, teses e etc. utilizando-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

⁴ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017, p. 131.

No que tange aos aspectos epistemológicos, buscou-se construir uma análise de vários olhares e diferentes percepções no âmbito educacional.

1. AVALIAÇÃO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Sobrepunhando a compreensão dos conceitos, precisamos pontuar as influências das três visões que demarcam a epistemologia do campo da avaliação: o positivismo, o estruturalismo e a dialética.

A visão positivista foi um período histórico extenso, que surgiu da modernidade, com significativas contribuições do modelo capitalista, com repercussões na avaliação nos aspectos voltados na função pedagógica, política e social com vistas a exatidão. Esse termo positivismo foi efetivado por Saint Simon com o intuito de designar o método exato das ciências, com ênfase na filosofia.

Mas, foi Augusto Comte que repercutiu o termo para o mundo ocidental a partir da segunda metade do século XIX. Seu nascimento veio para contradizer a compreensão teológica da metafísica, sendo classificada por Comte em transitórias e suprimidas pelo estado positivo, sendo este, o regime definitivo da razão humana, onde, os fatos são relevantes e merecem um olhar científico, compreendidos como algo externo aos sujeitos e passíveis de serem analisados por meio de técnicas para ter a exatidão.

No que se refere ao campo educacional essa visão positivista, busca entender a aprendizagem e a proposição curricular na sua concretização de ideias e concepções. Um dos primeiros pensadores positivistas que conceituou a educação em seus estudos foi Durkheim (1858 - 1917). firmando que o processo educacional era um esforço contínuo, porém exequível de forma imposta para ensinar as crianças as maneiras de ver, de sentir e de agir.

No campo da avaliação, o positivismo entende que trata do instrumento para medir algo ou alguma coisa. A visão positivista influencia na avaliação e na estruturação do fazer pedagógico baseando-se na crença da neutralidade (por ser uma ação técnica), na classificação, na racionalidade e no controle dos resultados em dados quantitativos.

A influência estruturalista torna-se interessante para análise por sua proposta em mudar os rumos da avaliação mecânica, re-significando práticas e mudando concepções, sem, contudo, articular a avaliação às transformações necessárias na lógica das relações sociais e políticas.

A visão estruturalista emprega-se na lógica de gestão de processos (perspectiva sistêmica) para o sucesso (resultados) dentro de uma lógica interna estrutural, num sentido lógico que traz a subjetividade e a objetividade humana mediante um sistema.

A terminologia estruturalista nasceu na Gestalt e na Linguística. Tende a interpretar o campo específico de indagação em termos de um sistema empregado, como é o da escola: um sistema social vigente nas sociedades capitalistas, onde a classe de elite se mantém com o domínio dos meios e bens de produção e uma grande parte da população continua numa condição de subordinação e privação de condições essenciais ao pleno desenvolvimento humano.

Os sistemas de avaliação nessa visão estruturalista são seletivizadores, pois se fundamentam na visão de uma concepção globalizada da realidade, numa tentativa de superação da fragmentação do conhecimento. Ferdinand Saussure⁵ (1957-1913) foi considerado o pai do estruturalismo.

A perspectiva histórico-dialética abre espaço para uma reconceptualização da avaliação, estando a serviço da aprendizagem num processo político de desalienação do homem enquanto ser propulsor de mudanças qualitativas.

O entendimento da dialética propõe analisar a avaliação com origem nos pressupostos de Hegel, como a síntese de opostos, considerando como categorias essenciais a contradição, a totalidade, o conflito, dentre outras. Nesse sentido idealista hegeliano a dialética é retomada em Marx e Engels com o olhar voltado para o objeto, a realidade, a natureza, a necessidade material e a história.

No campo da aprendizagem, essa visão mostra que avaliar não pode ser desvinculada do aprender, para que o indivíduo alcance uma identidade,

⁵ Ver mais sobre as concepções de Saussure em seu Curso de Linguística Geral – CLG (1916).

dialogar faz parte de toda a conjuntura organizacional da educação, uma vez, que a dialogicidade é uma forma de avaliar.

Nesse sentido a avaliação possibilitará ao alunado diversas oportunidades de pensar, buscar os novos conhecimentos, interagir uns com os outro, avanços e superação das dificuldades, num processo aberto, onde a comunicação seja interativa e não unilateral. Com a dialética existe a possibilidade de transformar as respostas em futuras perguntas problemas e traçar novas respostas, tornando a aprendizagem um grande ciclo de saberes. Essas visões apresentadas demonstram a necessidade de entendermos a avaliação em sua totalidade, fazendo um retrospecto histórico do seu surgimento e evolucionar no Brasil.

Porém, antes de pontuarmos sobre o Brasil, se faz necessário mencionarmos que os primeiros encaminhamentos sobre avaliação surgiram em 1934, por um educador americano chamado Ralph W. Tyler (1902-1994) considerado o pai da avaliação e criador da expressão: Avaliação educacional.

Em sua concepção defendia a existencialidade de outras formas de avaliação que pudesse constatar todos os aspectos do desenvolvimento de um estudante, e a denominava como aprendizagem, sendo essa diferente daqueles testes que eram aplicados com intuito de comparar os resultados dos alunos, conforme os seus desempenhos.

Seguidamente, alguns fatos históricos⁶ apresentam que outros autores iniciaram a referir-se acerca da avaliação. Destacamos Bloom, Hastings e Madaus,⁷ que pontuaram sobre a importância de relacionar a avaliação com os objetivos educacionais, considerando a finalidade dessa ação de avaliar, bem como, entender que esse processo é uma preparação inicial para a aprendizagem, pontua sobre as dificuldades no aprender de forma coletiva ou individual, e por fim, o controle sobre os dados dos saberes assimilados pelos alunos, que doravante eles denominaram como: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação certificativa.

⁶ Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br>. Acesso em 22 de jun. 2020.

⁷ BLOOM, B. S.; HASTINGS, T. e MADAU, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo, Pioneira, 1983.

Ainda nessa contextualização teremos Noizet e Caverni⁸ e Cardinet⁹ que destacaram em uma perspectiva epistemológica funcionalista, a avaliação no sentido de servirem para verificar o alcance dos objetivos voltados conforme um modelo para a produção e funcionamento escolar.

Ademais, De Ketele¹⁰ propagou que a avaliação se refere ao processo de verificação de objetivos previamente definidos, funciona como um mecanismo de medição se os objetivos pretendidos são efetivamente atingidos em um enquadre cartesiano.

Mas, foi Stufflebeam¹¹ o primeiro a efetivar importantes identificações das necessidades educacionais, e posteriormente, a elaborar programas avaliativos centrados para o processo de aprendizagem, onde a racionalidade deveria ser a entrada para o recolhimento de informações para as futuras tomadas de decisão daqueles que o executam a transmissão dos conhecimentos.

Em seguida, Cardinet¹² tratando da importância da avaliação no sentido comunicativo entre os professores e alunos, por meio de um processo sistemático de coleta de informação. Porém, Scriven¹³ mencionou a avaliação como sendo um ato descritivo de um julgamento dos objetivos de ensino, foi também esse autor que fez as definições conceituais de avaliação formativa e somativa.

As conceituações de Perrenoud¹⁴ discorrem que a avaliação referenciava de forma normativa o nível de aprendizagem dos alunos, tratava-se de um ato reprodutivo das desigualdades sociais.

⁸ NOIZET, G. & CAVERNI, J. (1985). **Psicologia da Avaliação Escolar**. Coimbra: Coimbra Editora.

⁹ CARDINET, J. (1993). **Avaliar é Medir?** Rio Tinto: Edições Asa.

¹⁰ DE KETELE, J.M. (1993). **L? Evaluation Conjuguée en Paradigmes**. Revue Française de Pédagogie, 103, pp. 59-80.

¹¹ STUFFLEBEAM, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). **International Encyclopedia of Education**. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.

¹² CARDINET, J. (1993). **Avaliar é Medir?**

¹³ SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds.). **Perspectives of Curriculum Evaluation**, pp. 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.

¹⁴ PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 9-23.

Desde Tyler¹⁵ e Bloom,¹⁶ o campo da avaliação tornou-se uma ação de grande complexidade pelas significativas variedades em sua empregabilidade e intenções.

Cada autor supracitado conceituava avaliar, porém sempre como um ato que implica todos os sujeitos envolvidos com a educação, por isso, se faz primordial ressignificar o sentido dessa ação para a construção que valide as experiências e o desenvolvimento humano.

Entretanto, os marcos históricos sobre avaliação no Brasil apontam que o início dessa ação deu-se no período de colonização por volta do ano de 1500 quando os jesuítas chegaram no país, permanecendo até o ano de 1759, totalizando um perfazer de 210 anos. A característica desse ensino era postulada na prática tradicional onde o professor era o foco de tudo e levava o alunado a uma vivência distante da vida cotidiana.

A avaliação se dava pela contextualização de aplicação de provas e exames foram heranças deixadas desde 1599 no Brasil pelos jesuítas, uma vez que enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica.¹⁷

Nesse diálogo epistemológico, Aranha¹⁸ complementa a ideia de Luckesi:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.

¹⁵ TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

¹⁶ BLOOM, B.S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. 1983.

¹⁷ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

¹⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 100.

Chegando no período imperial, não se efetivaram mudanças no processo avaliativo nessa fase histórica, visto que essa ação quase não era realizada, e nem possuía uma atividade estabelecida.

No período republicano teremos a avaliação da aprendizagem na forma sistematizada, onde os estudantes passaram a realizar as provas de forma oral, escrita e prática. Com esse sistema houve as restrições que definiam a aprovação e reprovação do aluno. Ademais, somente no ano de 1904 a avaliação passou a ser sistematizada a partir de notas quantitativas que iam de 0 a 5.

Com o início da primeira república no país, surgiram significativas discussões sobre o formato do ensino tradicional limitada à elite e pautada na aprendizagem de forma mecânica. A propositura dessas mudanças neste período foi inspirada em pensar a educação para todos, surgindo nesta época alguns movimentos sindicais, tendo como grande marco a partir de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros.

Saviani¹⁹ ressalta que:

Foi a partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, que se dá a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), considerando esse um movimento renovador e postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova.

Esse manifesto foi idealizado por Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Fernando de Azevedo (1894-1974), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995), que promulgaram as ideias para a fundação da escola nova, dentro do pensamento liberal democrático, onde tinham como defesa: escola pública para todos, com a finalidade de uma sociedade igualitária. Estes lutavam por uma escola democrática para toda a população.

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: 2013. p. 16.

Os ideários dessa escola nova propunham que os professores se tornassem facilitadores do conhecimento e deixassem de serem transmissores dos saberes, com isso, o sistema avaliativo seria executado de forma subjetiva para uma formação autônoma.

Podemos demarcar o ano de 1960 como o período em que surge mais fortemente no Brasil a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida.²⁰

Essa preocupação era dirigida, exclusivamente, aos processos seletivos para ingressar no Ensino Superior, por se tratar de um momento em que a disputa era acirrada pelos alunos que terminavam o Ensino Médio e desejavam adentrar na faculdade.

Devido a esse movimento efervescente para cursar uma graduação que alguns profissionais começaram a ter a oportunidade de receber formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, vinculada à teoria da medida e aos conhecimentos sobre elaboração de testes objetivos, sua validade e fidedignidade.

Sugestiona Gatti,²¹ que rastreando no tempo, encontramos “algumas iniciativas que permitiram fundar raízes para a pesquisa avaliativa relacionada ao desempenho escolar na educação básica, entre nós, propiciando uma base de formação nesse campo”.

Sendo que uma delas trata-se do processo desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, quando ali se criou, em 1966, o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados e, pessoal especializado é preparado para esse campo da avaliação.

²⁰ GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013.

²¹ GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014, p. 5.

Nesse período, a equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas desses alunos e suas aspirações.²²

Pode-se considerar esse marco como a primeira iniciativa no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional.

Em meados dos anos 1970 desenvolveu-se, pela iniciativa do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana), o estudo avaliativo de porte, no Brasil e outros países da América Latina, que versava obter resultados dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar, obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas.

Para tanto, fizeram a aplicabilidade de um questionário para levantar dados socioeconômicos em relação ao processo escolar, bem como, um exame de compreensão de leitura e de ciências.

Todavia, as preocupações sobre o desempenho dos estudantes matriculados na Educação Básica aconteceriam no final de 1980, principalmente a partir dos anos de 1990 e 2000, quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização no que se tange ao econômico, cultural e social.

Significativos debates ocorreram no final de 1980 para tratar sobre os indicadores demonstrados no Brasil, visto que os que eram apresentados discorriam somente sobre: o alto índice de fracasso escolar devido as repetências, evasão escolar, baixos índices de conclusão. Porém, dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos não eram sistematizados.

Diante desses fatos, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma oficina de trabalho com a participação de educadores para discutir sobre as questões avaliativas, a necessidade de mudança na Constituição no que tange

²² GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. 2014, p. 5.

a estrutura política educacional do país, bem como, pontuaram que o MEC deveria atuar como orientador desse processo para promover avanços na Educação Básica.

Ao final de 1987, o ministério aplicou uma avaliação de rendimento escolar em 10 (dez) capitais de estados do país, com o intuito de examinar as 1as, 3as, 5as e 7as séries de escolas públicas, a prova era composta por perguntas dos eixos curriculares de Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências, a correção foi feita através da teoria clássica.

O Brasil participou nos anos de 1990, do segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, fruto da influência de políticas educacionais globais, que no referido ano estava envolto nesse programa internacional 27 países. Somente duas capitais: Fortaleza e São Paulo participaram representando o país, que em seus resultados mostrou o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil. Este modelo avaliativo internacional é o que hoje conhecemos como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Não obstante, no ano de 1991 o MEC realizou o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal, essa ação de estudo serviu de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), a partir de 1993 aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico.

Apesar disso, a partir de 1995, a metodologia a ser efetivada foi da Teoria da Resposta ao Item. No Brasil, outra tentativa pontuada para a concepção do processo de avaliar foi proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997, criado com a pretensão de superar a concepção tradicional de avaliação, porém como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Ainda, segundo os PCNs:

A avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos

prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.²³

Perfazendo as necessidades de indicadores para a construção de políticas para a educação criou-se no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007 mediante a aplicabilidade de avaliações nacionais para os municípios e Distrito Federal, com vistas a ter as médias de desempenho do processo de ensino e aprendizagem e fluxo escolar.

Ressaltamos que as avaliações externas estão sendo aplicadas até os dias atuais e os seus indicadores resultantes delimitaram para cada unidade federativa e suas respectivas unidades escolares metas a serem alcançadas a cada ano de aplicação do SAEB. Outro ponto a ser destacado, que algumas escolas do país também criaram suas avaliações internas para medir os saberes ensinados no âmbito educacional.

2. AVALIAÇÃO: UM TERMO – VÁRIOS OLHARES

A história da educação nos pontua epistemologicamente que a função docente está inteiramente associada ao controle, fiscalização, disciplinamento e verificação. Muitos professores acreditam que a sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram mediante a aplicabilidade de uma avaliação. Essa ação mecanizada indica que a preocupação se baseia apenas em resultados quantitativos.

Durante muito tempo, a avaliação era comumente usada como instrumento de realização classificatória. Os que estavam dentro da nota exigida supunha-se que o processo de ensino e aprendizagem havia ocorrido e do contrário, não.

Com o passar dos anos esses pressupostos tornaram-se inviáveis para as ações didáticas-pedagógica, esse modelo começou a ser ultrapassado e, atualmente, os olhares da avaliação a mencionam como uma das mais

²³ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer com que todos os estudantes avancem para se tornarem cidadãos para vida pessoal e profissional.

Ou seja, o importante é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado dos estudantes e oferecer alternativas para uma evolução mais segura na assimilação do conhecimento.

Avaliar é um ato educativo que visa buscar resultados que demonstrem se houve a qualidade em uma ação executada, é um processo reflexivo de quem executa e ao mesmo tempo de quem o realizou. A avaliação é a estimativa do valor que permeará planejamentos de curto, médio e longo prazo.

No âmbito educacional a avaliação escolar é um processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos em relação às metas educativas estabelecidas previamente.

Sugestiona Vasconcellos,²⁴ a sua percepção sobre avaliar:

Percebemos que o problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é o problema de uma matéria, série, curso ou escola; é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, a consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como “filtros” de interpretação do sentido da educação e da avaliação.

Dizia Nietzsche,²⁵ que o “ser humano é o único animal capaz de avaliar a si mesmo”. A avaliação é antes de tudo uma capacidade inerentemente humana, pois promove uma flexibilidade de que efetivou, é o resultado de uma ação de quem promoveu.

Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. Para tanto seria necessário que professores recém-formados e engajados na atividade

²⁴ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1956, p. 13.

²⁵ NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

profissional deveriam ser, obrigatoriamente, assistidos e acompanhados por colegas mais experientes, pelo menos nos momentos das avaliações mais sistemáticas e periódicas.²⁶

Ressaltamos que nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de amadurecimento deles no que se refere ao físico e emocional. Essa situação deve ser invertida.

Na maioria das escolas a avaliação versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ou, mais precisamente, sobre as informações que lhes são repassadas. Ela se limita, portanto, a verificar o alcance de objetivos da área cognitiva. Aliás, quase todo o processo de ensino-aprendizagem volta-se para o “sujeito gnoseológico” (que conhece), em detrimento do “sujeito ontológico” (que atua) ou do “sujeito praxiológico” (que conhece - atua e re-conhece).²⁷

A prática avaliativa fundamenta-se na visão de mundo daquele que avalia e no conhecimento dos educadores que a definem e a executam como proposta educacional num dado momento histórico da educação. O modo específico de conceber o conhecimento está intrinsecamente ligado à forma de condução da vida, das atividades profissionais e na forma de avaliar e conduzir o processo educativo.

Nesse diálogo conceitual sobre avaliação, Mendez²⁸ menciona:

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento: uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo coesão entre concepção e as realizações concretas.

Doravante, com essa afirmativa percebemos que as práticas avaliativas que são desenvolvidas pelo professorado devem partir de um campo

²⁶ ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas / José Eustáquio Romão. – 9. Ed – São Paulo: Cortez, 2011, p. 49.

²⁷ ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2011, p. 51.

²⁸ MENDEZ, Alvarez. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 30.

investigativo sobre a epistemologia do conhecimento e as suas fundamentações.

O entendimento conceitual de avaliação nos permite descrever as situações complexas dessa prática, por se tratar de uma instrumentalidade que promove resultados.

Nesse contexto, baseia-se essa subseção no sentido de aprofundar epistemologicamente nas teorias desse objeto para efetivação do entendimento acerca da temática: avaliação.

As várias visões científicas a que se pode recorrer para fundamentar um discurso sobre as práticas avaliativas não são de modo algum específicas apenas ao campo educacional, elas provêm de um conjunto mais amplo que as ciências da educação, o das ciências políticas do homem e da sociedade.²⁹

A atribuição de uma avaliação não deve ser entendida como uma atividade mecânica e sem fundamentos. O enfoque principal dessas práxis avaliativas é, sobretudo, atribuir aos sujeitos envolvidos o poder de decisão sobre suas ações, agir para conhecer e conhecer para transformar a realidade social existente.

Entretanto, esse ato de avaliar deve ser numa perspectiva reflexiva de sua execução como uma prática social, e não alienada em bases ideológicas que fogem de sua função social e política. A prática avaliativa é um processo com instrumentos com vistas ao controle e resultados.

A avaliação deve ser pensada como uma grande ferramenta para a construção de habilidades que torne o aluno capaz de vislumbrar possibilidades na sua vida pessoal e profissional. O poder que o professor tem em suas mãos é enorme e se não utilizado da maneira adequada torna o processo avaliativo o grande vilão do processo de ensino e aprendizagem, bloqueando conhecimentos e rotulando potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁹ BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos Fundamentais. Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 354.

Há muito tempo, a questão da avaliação dos estudantes vem sendo debatida. Em verdade, sempre esteve presente o questionamento sobre como os professores fazem a avaliação de seus estudantes. Muitas estratégias foram construídas e possibilidades foram reunidas para prover base aos professores, a fim de prepará-los nessa atividade de extrema importância. Assim, consideramos que a discussão sobre avaliação e, por conseguinte, suas contribuições têm servido de grande auxílio aos professores a realizarem a avaliação dos estudantes, na medida em que o processo avaliativo visa a contribuir e render melhorias ao aprendizado, trazer autonomia e, sobretudo, possibilitar ao professor ver o estudante com as potencialidades de um sujeito em aprendizagem.

Nessa direção, embora o processo avaliativo, durante longos anos, tenha tido o condão de verificação de resultados técnicos, claramente este não é seu principal objetivo. Faz-se necessário a preparação dos professores para esse novo cenário, na compreensão e reflexão das mudanças na contemporaneidade, existe a urgência do olhar diferenciado para comensurar se houve a aquisição dos saberes pelos estudantes. E a base similar desse processo é o de ampliação de percepção no entendimento do processo avaliativo.

Cabe também ao sistema uma conscientização em seus planejamentos que a avaliação pode ser transformada num fator motivacional, onde os indivíduos sejam comprometidos através dos professores na assimilação de componentes curriculares do ensino, que além, da responsabilização pedagógica e social, a avaliação seja permeada de mecanismos que não se limitem ao caráter punitivo.

O aprendizado está envolto de um mapa cognitivo que se permeia através de pensamentos, sentimentos e doravante comportamentos. No momento em que o aluno aprende o conteúdo em todas as suas dimensões, sejam elas: cognitivas, sociais e emocionais, todo conteúdo assimilado gera comportamento e constroem crenças de autoestima, auto responsabilidade e estruturação emocional, conseqüentemente, construção plena e completa do

aluno. Com isso, o professor deve estar atento à forma da avaliação, pois os critérios devem contemplar e avaliar o seu aluno de maneira plena.

Dessa forma, propomos algumas reflexões acerca da avaliação, pensá-la como mola propulsora do conhecimento, pois através dela podem ser desenvolvidas habilidades que motivem o aluno a ser construtor de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo o senso de criticidade, autonomia e autoestima. Com isso, desejamos que esta discussão sirva como um ponto de partida para outras reflexões, outros olhares, novas práticas e possibilidades de entender esse estudante como um sujeito produtor de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, 2009.

BLOOM, B.S. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo, Pioneira, 1983.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos Fundamentais. Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDINET, J. (1993). **Avaliar é Medir ?** Rio Tinto: Edições Asa.

DE KETELE, J.M. (1993). L? Evaluation Conjuguée en Paradigmes. Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80.

GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. **Ciclo de Debates**: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDEZ, Alvarez. **Avaliar para conhecer:** examinar para excluir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOIZET, G. & CAVERNI, J. (1985). **Psicologia da Avaliação Escolar.** Coimbra: Coimbra Editora.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999. pp. 9-23.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas / José Eustáquio Romão. – 9. Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: 2013.

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Sciven (Eds). **Perspectives of Curriculum Evaluation**, pp. 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2017.

STUFFLEBEAM, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). **International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Valandro. Porto alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1956.