PARA DISCUTIR AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM⁶

Maria Doninha de Almeida⁷

Uma parte significativa da decisão relativa à melhoria da aprendizagem do aluno, notadamente nas escolas públicas, corresponde a uma mudança na prática avaliativa. Para isso, é preciso ressignificar a avaliação no conjunto do processo de ensino-aprendizagem, revendo o entendimento a respeito das estratégias de ensino e a posição da avaliação nesse processo. A consequência será o estabelecimento de um diálogo constante entre o ensino e a aprendizagem, como sugere Weisz (2001).

Ressignificar a avaliação escolar implica, certamente, uma renovação da concepção de aprendizagem assumida pelo profissional da educação. A instituição de um novo significado para a avaliação no sistema de ensino depende, então, da clareza, da atualidade e da pertinência do entendimento sobre o processo de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem, por sua vez, é permeada pela idéia que fundamenta a noção de educação. Etimologicamente, a palavra educação vem do latim *educare*. Na prática, pode ser explicada como algo externo que se acrescenta a alguém. Essa é uma compreensão que funciona até hoje, mesmo que, para a maioria dos profissionais da educação, seja uma postura assumida inconscientemente.

Ensinar seria, então, dar algo a alguém que pode ser visto como uma espécie de *tábula rasa*, conforme concebido por Locke, em sua referência à alma humana no momento do nasci-

⁶ Esta reflexão resume aspectos abordados, sob a nossa coordenação, no curso *Avaliação da aprendizagem escolar: do teórico ao prático*, realizado em 2005, como parte do Projeto de Atualização Pedagógica – PAP, desenvolvido pela PROGRAD para os professores da UFRN.

⁷ Doutora em educação. Professora aposentada da UFRN.

mento do homem.⁸ O ensino e a sistemática de trabalho serão, nesse caso, a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento de metodologias acionados por mera opção do professor, sem a consideração das características da clientela atendida. O aluno é concebido como um simples aprendiz. Trata-se, pois, de uma forma que subtrai qualquer possibilidade de o ensino se constituir em um processo. Em tal contexto conceptual, explica-se a aprendizagem como uma ação “de fora para dentro”, de responsabilidade exclusiva do aluno isoladamente, com uma “prestação de contas” ao professor, no momento das provas – quase sempre chamado de avaliação.

Uma proposta de ressignificação da avaliação escolar deve situar-se no sentido atribuído à educação (também originária do latim *educare*), cujo fundamento é a idéia de “conduzir para fora”, tirando algo que está no próprio indivíduo. Se o indivíduo é o aluno, a noção de aprendizagem implica uma relação ensino-aprendizagem em direção ao êxito do aluno e do professor. O aluno aprende sob a orientação de um facilitador, o professor, mas os dois – facilitador e aluno – interagem em um processo de troca, no diálogo entre ensino e aprendizagem.

O movimento em direção ao sucesso é parte do ensino-aprendizagem e deve ser impulsionado pela avaliação. Dessa forma, a avaliação escolar funciona a serviço da aprendizagem, devendo ser, antes de tudo, uma prática inerente ao processo de ensinar-aprender. Todavia, esse é um tema reconhecidamente complexo; e não há consenso, principalmente quanto à sua posição no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, faz-se pertinente uma discussão sobre a importância de ressignificar a avaliação, acionando-a como um serviço próprio do processo ensino-aprendizagem.

A história mostra que, desde a década de 1930, o conceito de avaliação vem sendo tratado, em uma vasta literatura, com ênfase na sua importância como estratégia para o sucesso do processo

⁸ John Locke, médico, filósofo e político inglês, chegou a defender que a alma humana, diga-se a mente humana, no momento do nascimento, era uma espécie de *tábula rasa*, semelhante a um papel em branco no qual inicialmente nada estava escrito. Tudo dependeria da experiência. (Consultar a Coleção Os Pensadores).

de ensino-aprendizagem. Há, teoricamente, e em muitos trabalhos, a sistematização de fundamentos e justificativas sobre a avaliação em seu caráter formativo, concepção que pressupõe a impossibilidade de abstrair a avaliação do processo de ensinar-aprender.

Vários estudiosos propõem que a avaliação escolar seja adotada como um procedimento específico para conduzir o aluno ao êxito na aprendizagem, o que, por extensão, conduz ao sucesso do trabalho do professor.

A ênfase à avaliação formativa respalda-se em uma noção de avaliação relativamente recente. Segundo informa Hadji (2001), a proposta inicial surgiu na década de 1960, especificamente em 1967, quando Scriven M. tratou de avaliação na abordagem do currículo amplo. Conforme o autor, em 1971, Bloom B. abordou a avaliação formativa no âmbito das ações do aluno. Para os autores que defendem a avaliação como mediadora da aprendizagem de qualidade, a importância da avaliação formativa pode ser expressa na seguinte indagação: uma avaliação escolar capaz de fornecer ao aluno

[...] indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2001, p. 9).

Em defesa dessa idéia sobre a função essencial da avaliação, propomos reforçar a avaliação formativa, teoricamente indicada por vários estudiosos que a caracterizam como um mecanismo que auxilia a procura do sucesso do aluno e do professor.

Ressignificar a avaliação escolar e discuti-la como estratégia formativa não é uma invenção nossa. No entanto, enfatizá-la nesta reflexão colabora com o debate sobre a sua importância prática.

EMPECILHOS PARA A APRENDIZAGEM RESPALDADA PELA AVALIAÇÃO

O destaque à avaliação formativa não exclui a consideração e uma referência ampla a respeito dos vários tipos, ou modelos, de avaliação escolar. Mas antes é necessário registrar a importância atribuída a quatro aspectos que configuram uma síntese distorcida do processo avaliativo, notadamente no âmbito do planejamento educacional e, com relevância, na instância propriamente escolar.

O PROFESSOR COMO ATOR PRINCIPAL E O ALUNO COMO RECEPTOR

A assunção de tais papéis decorre da concepção de aprendizagem que trata o aprender escolar como um processo no qual o professor é o ator principal e o aluno um receptor (passivo) de ensinamentos. Essa concepção, lembrada no início desta análise, culmina com a apresentação formal, teórica e prática da avaliação como um momento particular, isolado dos procedimentos de ensino.

É regra geral que em todo o planejamento educacional, tanto naqueles de alcance institucional quanto nos específicos dos vários níveis dos diversos saberes, como as disciplinas, a avaliação seja prevista como um item a mais, mesmo que obrigatório. Um exemplo que se tornou convencional encontra-se nos programas e nos planos de ensino, assim descritos: a) o registro dos objetivos; b) o conteúdo a ser trabalhado; c) a indicação da metodologia; e d) a avaliação. Vale ressaltar que, na maioria dos casos, a avaliação escolar significa fazer provas, testes e usar vários outros instrumentos, em momentos de tensão do aluno no processo de aprendizagem. Implícita a essa prática, situa-se a idéia de que somente se avalia a aprendizagem do aluno por meio de uma escala (intervalar) criada para “garantir” a cientificidade das investigações nas ciências sociais e humanas.

Se ensinar, segundo indica esse aspecto, tem como resultado uma ação imposta (externa e isoladamente) pelo professor, o aprender passa a ser responsabilidade somente do aluno. Para além dessa compreensão, reafirmamos que essa noção de ensi-

nar e aprender resulta do entendimento sobre os significados de educação e de aprendizagem, não pertinentes e não verdadeiros no que deve ser o objetivo essencial da instituição escolar. Em tal condição, é difícil, mas não impossível, a abertura de um espaço para a possibilidade da avaliação formativa como parte do processo que envolve professor e aluno.

OS MITOS SOBRE AVALIAÇÃO

Na consideração desse segundo aspecto, contemplam-se os mitos radicalmente enraizados sobre a questão da avaliação escolar. Esse aspecto foi significativamente explicado por Hoffmann (1991), no livro *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*, especialmente no item *Mitos da avaliação no 2º e 3º graus*, cujos registros são tomados por empréstimo.

A autora, entre outros mitos mais denunciados, escolheu os cinco seguintes:

Mito 1 A qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida. Os cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam.

Mito 2 É impossível utilizarem-se conceitos ou outras formas de registro na análise de desempenho de um estudante universitário. Somente o sistema de atribuição de notas e cálculo de medidas é justo e preciso na aferição da aprendizagem dos estudantes.

Mito 3 Provas finais, extensas e, sobretudo, objetivas, são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.

Mito 4 Não se pode admitir que um estudante universitário cometa qualquer erro! Que profissional se estará formando?

Mito 5 A avaliação é uma exigência do sistema, que se cumpre rigorosamente. Embora arbitrária e controladora, é um mal necessário! (HOFFMANN, 1991, p. 77).

Uma análise sobre a concepção que fundamenta os mitos citados indica que a adoção da avaliação formativa, neste momento, é apenas um ideal teórico, que deve ser considerado.

Os mitos podem ser explicados não só pelos limites da adoção de determinadas concepções sobre educar e aprender, ensino e aprendizagem e avaliação escolar. Eles significam, também, mecanismos que respaldam ações arbitrárias, expressas por meio do uso do poder e, muitas vezes, pela necessidade de o professor se impor como único detentor do saber e do poder nas decisões em relação ao aluno.

De acordo com os mitos, o erro será sempre uma falta grave; no entanto, na perspectiva da avaliação formativa, o erro é “[...] mais uma fonte de informação, e isso tanto para o professor [...] como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir” (HADJI, 2001, p. 10) em busca do sucesso.

A ILUSÃO DO IDEAL OU O DISTANCIAMENTO DO CONTEXTO

O desconhecimento do contexto, principalmente o do aluno, é o terceiro aspecto que funciona como empecilho para a contextualização do processo de ensino e de aprendizagem, destacando o reforço da avaliação escolar no aperfeiçoamento desse processo. Muitos professores desejam trabalhar com um aluno ideal, tanto em termos de conhecimento anterior quanto no que se refere à situação socioeconômica e cultural. O professor, que espera um aluno ideal em um contexto diversificado e desigual, também pode, mesmo sem lógica, desejar igualdade de aprendizagem em um mesmo espaço-tempo.

Será que todos os professores podem ser considerados ideais e incluídos em contextos igualmente ideais? No sistema capitalista, a igualdade é unicamente uma retórica legal; e no Brasil não poderia ser diferente. Em uma universidade pública, por exemplo, constatamos que a situação profissional e a condição socioeconômica e cultural dos alunos, bem como no caso de grande número de professores, distanciam-se, cada vez mais, do ideal desejado.

No caso dos cursos de licenciatura, desconsiderar o contexto, que será o campo de trabalho do aluno, tem sido uma cons-

tante nas instituições formadoras de professores para o sistema de educação básica. Muitos cursos de licenciatura argumentam que trabalhar com as características dos sistemas de ensino significa “baixar o nível” do curso. Mas é preciso entender que os aspectos contextuais, mesmo referentes apenas ao local, também fazem parte do conhecimento científico que deve subsidiar as decisões do professor no espaço do trabalho escolar.

Neste momento, um cuidado especial se impõe nas decisões sobre as estratégias de ensino e avaliação no sistema superior, diante do agravamento de duas situações desiguais: a convivência do professor com alunos que entram na universidade apresentando diferentes níveis de conhecimentos necessários ao acompanhamento dos estudos superiores, o que pode aguçar a visão de ideal *versus* desigual; e a intensificação do distanciamento entre o real e o teórico, principalmente diante da desconsideração da qualidade da oferta nos níveis de ensino que antecedem o nível superior. No âmbito das desigualdades, adotar uma sistemática de avaliação que funcione a favor do sucesso da maioria dos alunos, embora com limitada possibilidade prática, é, neste caso, uma necessidade indiscutível.

A IMPOSIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DO ALUNO

Esse quarto aspecto corresponde à predominância da avaliação classificatória. A sistemática de avaliação na instituição escolar também é influenciada pelas imposições gerais da sociedade, das políticas governamentais, do sistema educacional e das normas relativas aos seus vários níveis de atuação.

De modo geral, todos são selecionados por meio de avaliações classificatórias. A obtenção de um emprego, por exemplo, resulta, quase sempre, de uma seleção classificatória. Todas as certificações de cursos, diplomas, principalmente aqueles relativos à conclusão de curso, dependem de classificação. Até mesmo a promoção do aluno de uma série para outra observa as normas vigentes de classificação.

Durante o desenvolvimento do curso que gerou esta reflexão, um professor que participava das discussões fez a seguinte

indagação: *trabalhar com avaliação formativa pode ser uma decisão bastante interessante, mas o nosso aluno vive em um contexto no qual a classificação é uma constante em sua vida. Como fica essa questão, se desprezarmos a avaliação classificatória?*

Essa questão não será resolvida pela eliminação da avaliação classificatória. A avaliação escolar deve ter duas funções: uma função eminentemente pedagógica, na qual se destaca a recomendação para o uso da avaliação formativa, e uma função social e política, que se realiza por meio da classificação (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Classificar o aluno no processo de ensino-aprendizagem não significa a obrigatoriedade de posturas e padrões tradicionais, rigidamente consagrados ao longo da história da educação. Ao professor compete o equilíbrio nos procedimentos de avaliação, sem radicalizar em relação às normas explícitas e às ocultas no sistema de ensino, e sem deixar de criar possibilidades para a modificação destas, atentando, ao mesmo tempo, para as características do contexto que gera e sustenta as exigências classificatórias. Afinal, a classificação não deve ser somente para controlar e posicionar o aluno; ela deve ser usada também para transformar o ensino-aprendizagem.

O resumo sobre a importância dos quatro aspectos abordados, no entanto, não esgota os problemas oriundos da complexidade da temática da avaliação escolar, nem tampouco as distorções do processo avaliativo no espaço específico da sala de aula.

VÁRIOS AUTORES E VÁRIOS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Existe uma variedade de propostas a respeito dos possíveis tipos ou modelos de avaliação escolar. Mas há um consenso entre os autores consultados sobre a avaliação escolar como um *continuum*, que envolve, de um lado, a emissão de uma opinião, que corresponde a um juízo sobre um determinado fenômeno, e, de outro, a tomada de decisão a partir do juízo estabelecido. A existência do juízo e da tomada de decisão independe de qual-

quer concepção de avaliação (RABELO, 2000). Nessa perspectiva, a avaliação pode ser

[...] uma atividade mediante a qual, em função de determinados **critérios**, se obtêm informações pertinentes acerca de um **fenômeno**, situação, objeto ou pessoa, emite-se um **juízo** sobre o objeto de que se trata e adota-se uma série de **decisões** relativas ao mesmo (MIRAS; SOLÉ, 1996, p. 375, apud RABELO, 2000, p. 69-70. Destaques nossos).

Toda avaliação pressupõe a existência de um fato ou fenômeno a ser avaliado, o critério para o julgamento, o juízo (julgamento) e uma decisão relativa ao fenômeno avaliado (RABELO, 1996).

A maioria dos autores indica vários tipos de avaliação que guardam semelhança entre si. Rabelo (2000), por exemplo, diz que a avaliação pode ser tratada em termos de cinco classificações. Quanto à *regularidade*: contínua, desenvolvida de forma permanente, e pontual, quando realizada no final de uma tarefa. Quanto ao *avaliador*: interna, feita pelo próprio professor da disciplina, e externa, feita por alguém fora da sala de aula. Quanto à *comparação*: normativa ou criterial. Quanto à *formação*: diagnóstica, formativa e somativa. Quanto à *explicitade*: explícita e implícita. Quanto ao *conhecimento*: formativa, diagnóstica e somativa.

Castanho e Castanho (2000) informam que, desde 1808, tem ocorrido uma revisão das várias características da avaliação escolar. Mas, para eles,

o ponto principal é que a avaliação só ganha sentido se integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Isolada não passa de um instrumento arcaico que é preciso eliminar. Como atividade incluída no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação acompanha-o continuamente. [...] a avaliação deverá ocorrer junto com o ensino-aprendizagem (no mesmo tempo), dentro do ensino-aprendizagem (no mesmo espaço). Uma conseqüência prática já salta à vista:

não tem sentido um ‘calendário de provas’ como um capítulo à parte do ‘calendário escolar’ (CASTANHO; CASTANHO, 2000, p. 174 –175).

Os autores apresentam uma proposta de pôr em prática a idéia de ensino-pesquisa, que, além de inovadora, é semelhante à defesa da avaliação como parte do processo de ensino. Na concepção de Castanho e Castanho (2000), a proposta de união ensino-pesquisa favorece o estímulo à busca de informações; propicia a orientação e a sistematização de conhecimentos; considera relatos e discussões de experiências; e define a avaliação como uma espécie de retroalimentação do processo.

Sem diferenças significativas, muitos autores apresentam outros detalhamentos classificatórios da avaliação escolar, como é caso de Romão (1998), que alerta quanto às seguintes funções: *prognóstica*, para verificação de pré-requisitos e tomada de decisão sobre o nivelamento do aluno; *diagnóstica*, para constatação de progressos durante o desenvolvimento do curso; *classificatória*, para emissão de certificado. Ainda de acordo com esse autor, a avaliação educacional expõe, como características atuais, uma contradição entre intenção e prática e uma acomodação aos sistemas educacionais existentes. Mas *como mudar a avaliação no sistema de educação básica se a avaliação na universidade é a mais tradicional possível?* Esse é o questionamento lançado por Hoffmann⁹ (1991) ao tratar dos mitos da avaliação.

Tecendo considerações sobre a temática, Luckesi (1996, p. 85) afirma que a avaliação não tem finalidade em si mesma. Para ele, a avaliação “[...] subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. No entanto, vale ressaltar que a escola não trabalha com avaliação, mas, sim, com verificação.

Inscrevendo-se no debate, Dolors Quinquer (2003) reafirma a dependência da abordagem de avaliação da aprendizagem em relação à concepção dos docentes sobre ensino-aprendizagem. A sua

⁹ Jussara Hoffmann tem uma ampla produção acadêmica sobre a questão da avaliação escolar como mediadora do êxito do processo ensino-aprendizagem.

análise apresenta significativas informações a respeito dos principais modelos e enfoques sobre a avaliação educacional, defendendo os fundamentos do chamado modelo comunicativo, por entender que a comunicação ajuda na construção do conhecimento desenvolvido na sala de aula. É também no trabalho de Dolors Quinquer (2003) que se destacam três modelos de avaliação: o psicométrico; o sistêmico-formativo; e o comunicativo ou psicossocial.

O MODELO PSICOMÉTRICO

O objetivo do modelo psicométrico é medir os resultados a serem atingidos, isto é, medir preferencialmente os resultados da aprendizagem. Segundo o trabalho de Quinquer, esse modelo teve origem na década de 1930, tendo por base as correntes positivistas e condutivistas. Ele vincula os objetivos à aprendizagem, descrevendo reações e condutas observáveis e que podem ser medidas. Nesse modelo, diversas taxonomias tentam classificar e ordenar as capacidades formuladas por meio dos objetivos. A mais conhecida é a *Taxonomia dos objetivos educacionais*, de Bloom (1966), até hoje muito utilizada em vários cursos na universidade.

De acordo com os princípios do positivismo, que fundamentam o modelo psicométrico, a validade e a confiabilidade tornariam a avaliação mais quantificável e mais científica. Surgiu daí a ênfase no teste objetivo. A análise de Quinquer não omite o reconhecimento de que essa força (a objetividade) vem da concepção de ciência na perspectiva das ciências sociais, quando estas passaram a usar os métodos das ciências experimentais. Segundo Quinquer, muitas práticas ainda estão impregnadas desse modelo.

O MODELO SISTÊMICO-FORMATIVO

O avanço das concepções de ciência e o desenvolvimento da psicologia cognitiva impulsionaram, em meados de 1966, a criação de um espaço conceitual no âmbito das teorias da aprendizagem. Em decorrência, a idéia de avaliação formativa foi inserida no processo de ensino e aprendizagem, cresceram os métodos qualitativos e foi introduzida a adoção de novas modalidades de avaliação.

Quinquer (2003) registra que, no contexto do modelo sistêmico, destacam-se várias funções da avaliação: *diagnóstico inicial*, que readapta a programação escolar; *avaliação formativa*, que detecta erros e dificuldades e estabelece mecanismos para reforçar os êxitos; e *avaliação somativa ou final*, própria do término de uma etapa de trabalho. Contudo, afirma que a avaliação sistêmico-formativa para regular o processo ensino-aprendizagem nem sempre tem possibilidades de aplicação na prática. Por isso, em sua opinião, é uma questão a ser repensada.

MODELO COMUNICATIVO OU PSICOSSOCIAL

Conforme Quinquer, esse modelo vem do princípio da década de 1980 e apresenta as seguintes características: a) aprendizagem como uma construção pessoal e influenciada pelas características pessoais do aluno; b) mediações produzidas entre alunos e professores, isto é, interações sociais entre os estudantes e os professores e o desenvolvimento dos processos de negociações; c) melhoria na comunicação e facilitação da aprendizagem, uma vez que “[...] não se estabelecem limites precisos entre as atividades de avaliação e as de aprendizagem” (QUINQUER, 2003, p. 20), passando a avaliação a ser um instrumento que permite melhorar a comunicação e a aprendizagem; d) promoção da autonomia dos estudantes, tendo a avaliação formadora como elemento-chave, que deve transferir para o aluno o controle e a responsabilidade de sua aprendizagem. O modelo descrito pressupõe auto-regulação, auto-avaliação e co-avaliação.

Um estudo mais detalhado sobre essa proposta mostra a semelhança entre a avaliação formadora e a formativa, com possibilidades teóricas de realização, porém com um importante distanciamento das condições objetivas para a sua prática. Mesmo assim, são muitas as idéias que ajudam a ressignificar a avaliação no interior do processo de ensino-aprendizagem e a situar as diferentes concepções de avaliação utilizadas por muitos professores, principalmente na universidade.

Jorba e Sanmartí (2003) afirmam que a avaliação da aprendizagem apresenta basicamente dois aspectos, que condicionam

duas funções: o *caráter social*, expresso pela seleção, classificação e orientação ao aluno, que informa a este e aos pais e constata, ou atesta, a aquisição de conhecimento; e o *caráter pedagógico ou formativo*, que possibilita realizar ajustes no processo de ensino-aprendizagem, e o reconhecimento de necessidades de mudanças para melhorar a qualidade do ensino.

A função pedagógica trabalha com a regulação contínua da aprendizagem por meio das modalidades: *avaliação diagnóstica inicial*; *avaliação formativa*; *avaliação somativa*. A avaliação diagnóstica inicial é preditiva, determina a situação do aluno antes do início do curso. Quando se refere a grupo-classe, denomina-se *prognose*. Quando é por aluno, chama-se *diagnose*. Já a avaliação formativa ocorre durante o processo de aprendizagem e deve fazer parte dos procedimentos didáticos, pois “[...] quando o aluno não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhe são propostas” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30). Nessa concepção, a avaliação formativa tem função ajustadora. A avaliação somativa, por sua vez, corresponde a um balanço dos dados no final do processo e tem, essencialmente, um caráter social, mas pode ter função formativa. Cada modalidade de avaliação se distingue pelos seus objetivos, lembram Jorba e Sanmartí (2003).

As várias propostas relativas às funções ou modelos de avaliação escolar, apesar de resumidas nesta análise, ratificam dois pontos com importantes significados: por um lado, as propostas de modelos de avaliação e as suas variadas funções no processo de ensino-aprendizagem podem conduzir a encaminhamentos contraditórios; por outro, considerando os diferentes aspectos que dão unidade às idéias apresentadas, as propostas podem influenciar decisões que culminem com a introdução de uma sistemática de avaliação escolar, de fato, a serviço da aprendizagem. Essa possível sistemática seria a ressignificação objetiva da avaliação no processo ensino-aprendizagem pela ênfase prática à avaliação formativa.

Mas, para isso, é necessário o aprofundamento de estudos sobre o assunto no contexto da instituição escolar.

ALGUNS REGISTROS PARA CONCLUIR

A avaliação é um tema de difícil delimitação porque se articula com a complexidade das pessoas, dos contextos, das instituições educativas e detém uma responsabilidade própria de sua natureza ética, moral e política no âmbito da educação escolar. Atualmente, ela ainda se constitui em uma prática de poder contraditória. Principalmente por essas condições, a avaliação escolar deve ser questionada criticamente e ter enfatizada a sua possibilidade formativa, a qual permite que as experiências vivenciadas pelo aluno façam parte do processo de ensino-aprendizagem.

Há quem lembre que a avaliação escolar corresponde a um processo de trocas entre questões e respostas (HADJI, 2001), entremeado de equívoco e má-compreensão, notadamente do lado do aluno, que não sabe o significado das questões nem o que o professor espera de suas respostas. Para confirmar a existência desses mal-entendidos, basta recorrer às ambivalências concernentes à elaboração de questões de provas e à escala de medição do saber do aluno.

As escolas públicas, com destaque para as que ofertam a educação básica, deveriam considerar os processos psicossociais envolvidos na avaliação de seus alunos. Trata-se do que Jean-Marc Monteil chama de o peso das inserções sociais e das atribuições de valor, ao que acrescentamos as condições contextuais do aluno (MONTEIL, apud HADJI, 2001).

É certo, porém, que determinadas concepções de educar, de aprender e de avaliar conduzem a entendimentos que funcionam como empecilho para uma resignificação da avaliação escolar em direção à adoção da avaliação formativa.

Mesmo assim, constata-se que muitos profissionais da educação modificaram suas práticas avaliativas anteriores, procurando informar-se sobre os conhecimentos iniciais de seus alunos, às vezes de maneira não-instrumentada (sem aplicação de provas ou outros instrumentos), e considerando não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem.

É lógico que, neste momento, discutir a prática da avaliação formativa como sua ressignificação é muito mais uma intenção teórica – distante, portanto, de uma possibilidade imediata - do que mesmo uma possibilidade posta praticamente. Talvez por conta dessa dificuldade prática Hadji (2001) classifique a avaliação formativa como uma utopia que deve ser perseguida.

“[...] a esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são [...] absolutamente fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis” (HADJI, 2001, p. 16). Trata-se de uma esperança pedagógica, que Hadji chama de *utopia promissora*.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALLESTER, Margarida et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

DOLORS, Quinquer. *Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo*. In: BALLESTER, Margarida et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-22.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 24. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. *A função pedagógica da avaliação*. In: BALLESTER, Margarida et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-45.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos novas práticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação diagnóstica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.