REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR SOBRE AVALIAÇÃO: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO

Elda Silva do Nascimento Melo[11]

O processo de avaliação da aprendizagem tem assumido diversas facetas, de acordo com as várias tendências da educação brasileira. Atualmente, os documentos oficiais apresentam a defesa de uma avaliação contínua e formativa. Nessa perspectiva, este artigo busca desenvolver uma breve discussão acerca dos novos delineamentos propostos para a avaliação e da representação social que os docentes têm sobre esse elemento do processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, fundamenta-se, preponderantemente, nas contribuições de Saviani (1987), que apresenta as principais tendências filosóficas da educação brasileira e suas influências no processo de avaliação da aprendizagem, assim como nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 9394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001).

O estudo das representações de professores baseia-se na Teoria das Representações Sociais preconizada por Moscovici (1981), no tocante às bases conceituais da teoria, e, no plano empírico, em uma pesquisa realizada por Hoffmann (1998), reveladora de elementos constituintes das representações de professores acerca da avaliação da aprendizagem.

A discussão do referido tema busca evidenciar, à luz da Teoria das Representações Sociais, os conflitos surgidos na prática docente, e contribuir para o enriquecimento das discussões, no sentido de (re)orientar essa prática.

[11] Doutoranda em educação. Técnica em assuntos educacionais da PROGRAD/UFRN.

SITUANDO A AVALIAÇÃO NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

No Brasil, o processo evolutivo da avaliação seguiu em simbiose com o percurso trilhado pela educação escolar. Várias tendências e correntes surgiram com idéias e novidades em profusão. Cada uma dessas tendências desempenhou papel importante na constituição do atual modelo educativo, incluindo-se aí o processo de avaliação. Essas tendências são classificadas por Saviani (1987) da seguinte forma: Pedagogia Humanista Tradicional, Pedagogia Humanista Moderna e Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Humanista Tradicional, de acordo com Saviani (1987), teve presença destacada na história da educação brasileira, a partir de meados do século XIX. Dava ênfase ao professor e determinava que o aluno deveria receber, de forma passiva, os conhecimentos, pautados em conteúdos previamente selecionados. A aquisição desses conhecimentos ocorria por meio de elaborações intelectuais e abstratas, que representavam o que de melhor a humanidade havia produzido, sendo, portanto, considerados verdades absolutas.

Dessa forma, o ensino nada mais era do que um ato puramente mecânico, em que o professor repassava, em sala de aula, os conhecimentos acumulados aos alunos, que, a exemplo de uma gaveta ou depósito, assumiam a função de armazená-los. Por essas características, Paulo Freire (1983) denominou esse modo de ensinar de "Educação Bancária".[12]

No tocante à avaliação, o aluno era obrigado a fazer uma prova individual e sem consulta, em que demonstraria, apenas mnemonicamente, tudo o que havia memorizado durante as aulas. Para aqueles que obtinham êxito, davam-se prêmios e medalhas, recompensando-os por seus esforços. Para os que não atingiam as expectativas, aplicava-se uma punição. Dessa forma, os melhores eram enaltecidos, restando para os demais a sensação de fracasso.

[12] Termo criado por Paulo Freire, para explicar essa forma de ensino, no livro Pedagogia do Oprimido, publicado em 1983.

No início do século XX, principalmente a partir de 1930, as críticas à Pedagogia Humanista Tradicional contribuíram para o surgimento de outra concepção, a Pedagogia Humanista Moderna, amplamente conhecida como “escolanovismo”. Essa tendência representa uma contraproposta em relação à Pedagogia Tradicional e se fundamenta em um modelo de educação no qual o aluno torna-se o centro do processo ensino-aprendizagem. É certamente em razão desse foco no aluno que se vivencia, nesse momento, uma grande preocupação com aqueles alunos que não se enquadram nos padrões considerados normais.

Nesse cenário, a psicologia ganha um papel fundamental, uma vez que considera as diferenças individuais. Há, portanto, um deslocamento de eixo em relação à Pedagogia Humanista Tradicional, ou seja, do eixo lógico para o psicológico; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade, o que alerta para o fato de que o importante não é aprender, mas, sim, “aprender a aprender”. (SAVIANI, 1987).

O aluno, que, na Pedagogia Humanista Tradicional era um mero repetidor e arquivador do conhecimento, passa, na Pedagogia Humanista Moderna, a ser o sujeito construtor do conhecimento. Nessa nova concepção de ensino a maior importância deveria ser dada ao aluno, às suas necessidades e interesses. Recém despertado de sua “inércia”, o aluno deixa de ser visto como objeto e passa a ocupar o lugar de sujeito da educação. O professor assume o papel de estimulador e orientador da aprendizagem. O aprender torna-se mais divertido e dinâmico e a escola passa a ser um local de prazer e descobertas. A educação deve adaptar os estudantes ao seu ambiente social, a partir de experiências cognitivas, realizadas de forma ativa, despertando o seu interesse e contemplando suas necessidades individuais. Assim, o aluno irá aprender a fazer, fazendo. A aula não é mais o momento de despejar conhecimentos no aluno. As provas e exames deixam de ser os instrumentos de verificação da aprendizagem dos conteúdos, os quais passam a ser selecionados a partir dos interesses dos alunos. A avaliação pauta-se em trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, pesquisa e jogos de criatividade. Dei-

xa-se, pois, de valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, para valorizar os aspectos afetivos (atitudes), com ênfase em auto-avaliação.

Segundo Saviani (1987), os ideais "escolanovistas" presentes na Pedagogia Humanista Moderna contagiaram grande parte dos docentes. A disciplina e a transmissão do conhecimento deixaram de ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em um dos fatores que contribuíram para o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Na verdade, os docentes que se apropriaram dos ideais escolanovistas, ao se depararem com a realidade, sentiram-se incapazes de pôr em prática a teoria apreendida, pois as classes eram lotadas, não havia material didático e nem ambiente favorável à sua aplicação. E para contrapor-se ainda mais ao entusiasmo inicial, constatou-se que a transmissão de conhecimentos ficou comprometida, pois, ao priorizar o aluno, não se deu a devida importância à aquisição do conhecimento sistematizado.

Ao final da década de 1960, principalmente nos anos 1970, desenvolveu-se a Pedagogia Tecnicista. Esta surge com a finalidade de tornar o processo de ensino objetivo, operacional e pragmático, abolindo a subjetividade e a articulação do pensamento crítico. O pressuposto de neutralidade científica, que embasa esta pedagogia, inspira-se nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. A mecanização do processo consolida-se a partir do uso dos meios de comunicação, destacando-se, a "instrução programada", o "tele-ensino", as "máquinas de ensinar" etc. O elemento principal era a organização racional dos meios, enquanto professor e aluno ocupavam uma posição secundária; isso provocou uma fragmentação do trabalho pedagógico, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa.

A Pedagogia Tecnicista fundamenta-se na teoria da aprendizagem behaviorista, orientada por objetivos instrucionais predefinidos e tecnicamente elaborados pela seleção de conteúdos didáticos centrados no planejamento formal, e por uma mecanização do processo de ensino e de avaliação, que opta pelo método das respostas rápidas e prontas. As escolas, sob a regência desse mo-

delo pedagógico, burocratizam-se e o processo educativo passa a ser objetivo e operacional, exigindo-se dos professores a consecução dos objetivos de ensino. A avaliação torna-se vetor de medida por meio da adoção e utilização da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, dos testes de múltipla-escolha, do tele-ensino e dos múltiplos recursos audiovisuais. Medem-se, inclusive, os comportamentos dos alunos, considerados observáveis, válidos, porque mensuráveis, porque controláveis.

As várias tentativas de melhorar a educação no país por meio de diferentes formas de se pensar o ensino impregnaram a prática docente de um certo sincretismo, que expressa não só a influência da Pedagogia Tradicional, com ênfase no aprender, mas também da Moderna, com ênfase no aprender a aprender, e ainda da Pedagogia Tecnicista, com ênfase no aprender a fazer. Esta última, por perder de vista a especificidade da educação, contribuiu para instaurar o caos, tornando mais precário o trabalho pedagógico.

Na década de 1980, com a máquina pública sucateada, ressurgem os debates sobre a educação, e o governo busca alternativas para a recuperação desta. Para tanto, lança mão, já na década de 1990, dos recursos financeiros advindos de organismos internacionais, os quais exigiam como retorno menores taxas de evasão e repetência, bem como a erradicação do analfabetismo. É nesse contexto que se elabora uma série de documentos oficiais, cujas propostas trouxeram radicais mudanças para todos os níveis da educação brasileira, destacando-se, entre outros, a LDB N. 9394/1996, a qual estabelece, no artigo 24, inciso V, que:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação passa a ser compreendida obedecendo a um novo paradigma. O aluno deixará de ser “quantificado”, dependendo do professor, em até mais de uma casa decimal, e passará a ser “observado”, de modo que suas hipóteses, dificuldades, limitações e seu ritmo darão indícios de como o professor poderá intervir.

O marco legal suscita o debate no plano teórico, e professores que compartilham de uma visão de avaliação nessa perspectiva encontram campo fértil nas discussões acerca do tema. Assim, os erros não têm mais a função de rotular, mas de estabelecer um conflito compreendido como necessário, de acordo com Piaget (1977). O autor critica a forma como o erro, equivocadamente, tem sido encarado, ou seja, como sinônimo de fracasso. Para ele, deve ser dada ao educando a liberdade de testar suas hipóteses. Nesse caminhar, o aluno errará, mas seu erro servirá de "mola propulsora" para um acerto posterior.

A proposta de uma avaliação contínua, segundo a LDB N. 9394/1996, tenciona superar as práticas avaliativas predominantes no sistema de ensino brasileiro, em que os alunos são obrigados a se envolver em atividades mecânicas e sem sentido, optando por uma modalidade que visa estimular a autonomia e a autoconfiança dos educandos. E para que o professor possa trabalhar com o conceito de autonomia, presente no texto da LDB, a consciência do erro em Piaget (1977) e a consciência do inacabamento em Freire (1997), são oferecidos fundamentos de significativa importância. A consciência do inacabamento, por exemplo, possibilita ao ser humano inserir-se num processo de "fazer e refazer" a história, processo desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária "tomada de atitude" diante do mundo onde está inserido.

Antes do marco regulatório, delineado pela LDB n. 9394/1996, a avaliação adotada pelo sistema de ensino brasileiro era, eminentemente, classificatória. De acordo com estudos realizados por Smole (apud GENTILE, 2000), os boletins baseados no desempenho obtido em provas tinham apenas a função de classificar os alunos em "bons" ou "maus". A autora considera ultrapassado o pressuposto de que existe uma inteligência padrão e de que tal crença provoca a ocorrência de desvios no objetivo maior das instituições de ensino, que é ensinar. Ao sentenciar que uns são mais e outros menos, o saber fica em segundo plano. O aluno valoriza a nota, não o aprendizado.

De acordo com Zabala (apud GENTILE, 2000), professores, coordenadores e diretores, ao tratarem da avaliação, devem

fazer questionamentos tais como: avalia-se para formar pessoas ou futuros universitários? Avalia-se para classificar e excluir alunos ou para ajudá-los a aprender? Avalia-se para humilhar os alunos em suas dificuldades ou incentivá-los em suas conquistas? Certamente não existe resposta correta ou errada para esses questionamentos, conforme adverte o autor, mas eles devem se apresentar como preocupação para os professores que estão, de fato, interessados na aprendizagem de seus alunos.

Vasconcelos (2000) considera que o sistema tradicional não atende aos objetivos do ensino no terceiro milênio, mas acha que é possível democratizá-lo. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, assim se posiciona:

> se a nota for dinâmica e servir como indicadora da situação do aluno naquele momento, ela pode apontar rumos a seguir. [...] Enquanto os alunos se perguntam o que fazer para recuperar a nota, os docentes devem sempre se questionar sobre a melhor maneira de recuperar a aprendizagem. (VASCONCELOS, 2000, p. 4).

Nessa perspectiva, o texto dos PCNs caracteriza o processo de avaliação enfatizando os seguintes pressupostos: a avaliação não corresponde tão-somente à atribuição de notas que recompensem os sucessos e punam os fracassos do aluno; a avaliação acontece de forma sistemática e contínua, ressaltando a qualidade em detrimento da quantidade; a avaliação orienta a intervenção pedagógica; a avaliação oferece elementos para analisar as situações didáticas propostas; a avaliação considera os conhecimentos prévios, os desafios lançados e as condições de enfrentá-los e possibilita ao professor avaliar sua prática, adequando-a e reajustando-a quando necessário. Ainda de acordo com o referido documento, avaliar é, "para o aluno, instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades; [...] para a escola, permite definir quais aspectos demandam maior apoio". (PCN, 2001, p. 81).

A avaliação, face à sua natureza processual, deve ser continuamente ajustada e pode ser aplicada tanto no início quanto no final de cada uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. No momento inicial, permite ao professor perceber que conheci-

mentos prévios têm seus alunos sobre determinado conteúdo e, a partir daí, definir sua prática direcionando-a para a aprendizagem. Essas avaliações devem ocorrer em um curto período de tempo e podem ser feitas sempre que necessário, possibilitando verificar os avanços dos alunos e a revisão do que não foi consolidado.

Na implementação de um ensino de qualidade, o sistema educacional tem na avaliação um instrumento para analisar e redimensionar investimentos, em função dos objetivos propostos para a aprendizagem. Porém, isso só poderá acontecer quando for superado o caráter de medição de conteúdos aprendidos, e quando se passar a conceber os resultados da avaliação como indicadores para orientação de uma nova prática, deixando de ser um momento estático e assumindo um caráter dinâmico, e não linear, da construção do conhecimento.

Os PCNs consideram a avaliação como um processo de reflexão contínua sobre a aprendizagem do aluno, sobre a intervenção pedagógica do professor e de compreensão da diversidade de instrumentos e situações, constituindo-se em códigos, tais como: o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico. Considera, ainda, que deve haver clareza sobre o que vai ser aplicado, e posteriormente exigido, facilitando a compreensão e a superação das dificuldades dos alunos, e que a avaliação não é somente responsabilidade do professor, mas também do aluno. A participação deste último no processo avaliativo é um elemento indispensável ao desenvolvimento da autonomia e da auto-regulação das aprendizagens.

Dar esse direcionamento ao processo de avaliação implica a tomada de decisões referentes a um conjunto de medidas didáticas que exigem o apoio institucional, tais como: conhecer a realidade dos alunos para poder dar-lhes tratamento adequado; realizar atividades extra classe; aprovar ou reprovar, visando ao bem do aluno, jamais como aplicação de um castigo; e considerar a sociabilidade e os aspectos emocionais do aluno como critérios de avaliação.

UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os desafios postos e a dificuldade de apreender o novo fazem com que os professores de todos os níveis de ensino construam suas próprias fórmulas e modos de avaliar, tomando como referência as representações formuladas em meio a crenças, informações, resistências, conflitos, entre outros componentes representacionais, socialmente partilhados.

As reflexões desenvolvidas sobre as representações sociais de professores, no que concerne à avaliação, tomam como referência as contribuições de autores que têm se dedicado ao estudo sobre o assunto.

As representações sociais, de acordo com Jodelet (2001), são consideradas "teorias" do senso comum, porque da mesma forma que a ciência se utiliza de vários elementos para explicar os fenômenos - baseando-se em resolução de problemas, elaboração de hipóteses, justificativas, métodos e resultados -, o senso comum também o faz, porém, pautando-se em cultura, crenças, valores, religião etc.

Ainda segundo Jodelet (2001), toda representação define-se por seu conteúdo, o qual tem, como elementos, conceitos e imagens criados por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas. Nesse sentido, é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real ou, ainda, designa uma forma de pensamento social.

A representação social é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo como ser social que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for entendido o contexto histórico no qual é produzida. É, portanto, processo e produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (1981, p. 47) define a representação social como

> um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das represen-

> tações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Nessa perspectiva, a prática docente tem sido acompanhada ao longo de toda a história da educação, especialmente no que tange à adoção do novo paradigma de avaliação, evidenciando elementos constitutivos de uma representação social, uma vez que partilham e reproduzem, socialmente, modelos diversos de avaliação, oscilando entre o que tem sido proposto pelas novas tendências e políticas oficiais e o praticado na sala de aula. Isso demonstra que as práticas tradicionais estão arraigadas na vivência dos docentes. É nessa direção que a representação social se distingue de uma simples opinião ou atitude, que são formas menos complexas de expressão. Para Spink (1993 p. 42),

> As representações sociais, na ótica da psicologia social, constituem uma forma de conhecimento prático - o saber do senso comum - que tem dupla função: estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se em seu mundo material e social e dominá-lo; e possibilitar a comunicação entre os membros de um determinado grupo.

As reflexões a respeito da representação social levam em conta que o desenvolvimento e a construção do ser humano, objeto e sujeito de sua história, dão-se mediante processos de comunicação social. Para se apreender as representações que os indivíduos têm do seu mundo, é necessário também conhecer o lugar ocupado por eles no espaço social e na sua relação com os outros. Essa relação não é apenas objetiva, mas também subjetiva. Nesse sentido, um se confronta com o outro, influencia e é, ao mesmo tempo, influenciado. É nesse contexto que, segundo Bourdieu (1992), eclodem os conflitos simbólicos em que cada agente procura impor sua visão de mundo sobre os demais.

> As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem tomar duas formas diferentes. Do lado objetivo, pode-se agir por ações de representações, individuais ou coletivas, destinadas a fazer ver e valer certas realidades [...]. Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e de apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação: as categorias de percepção, os sistemas de classificação. (BOURDIEU, 1992, p. 98).

Ao considerar válida a defesa que faz Domingos Sobrinho (1998)[13] da pertinência epistemológica entre a Teoria das Representações Sociais e a Praxiologia de Pierre Bourdieu, entende-se que os processos de objetivação e ancoragem, tal como definidos por Moscovici (1981), estão na gênese dos processos de lutas simbólicas, uma vez que, a partir deles, processa-se a naturalização do mundo no olhar dos agentes.

Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado. É transformar o que é estranho em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em outros sentidos existentes. O que é novidade passa a ser parte integrante do sistema de pensamento do grupo e, por sua vez, passa a fazer parte do sistema de interações entre o indivíduo e o mundo social.

Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Objetivação é o processo pelo qual se cristaliza uma representação: noções abstratas são transformadas em imagens cujo conteúdo interno, após descontextualizar-se, forma um núcleo figurativo para, por fim, transformar as imagens em elementos da realidade. Convém salientar que para qualificar uma representação como social é preciso definir o agente que a produz e enfatizar sua função de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

[13] Para esse autor, os conceitos de campo e “habitus” são bastante úteis para se compreender quem representa e de onde representa. Em outras palavras, a ontologia das representações sociais.

Com base nos conceitos de ancoragem e objetivação, defendidos por Moscovici (1979), torna-se possível compreender a adoção de um modelo "Frankstein" de avaliação, ou seja, aquela que abriga antigas práticas avaliativas, fundamentadas na pedagogia humanista tradicional, pautada na memorização e reprodução anacrônica de conteúdos transmitidos pelo professor, concomitantemente com novas abordagens, a exemplo da avaliação contínua. Esse processo ocorre, muitas vezes, em decorrência do modelo tradicional que permeou a formação do professor. Essa hipótese é reforçada por Hoffmann (1998, p. 12) quando afirma:

> Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor.

Nesse sentido, ao ancorar e objetivar a sua concepção de avaliação, o professor tenta pôr em prática algo que lhe é familiar – o modelo tradicional – imbricado com as novas abordagens e imposições postas em face da atual conjuntura. Portanto, a prática avaliativa docente é o produto de suas crenças, valores, percepções, conflitos e informações construídos socialmente. Por isso, Jodelet (2001) acrescenta que a representação social é o ponto de intersecção do psicológico e do social. Constitui-se a partir das experiências, dos conhecimentos, das informações e modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, por meio da tradição, da educação e da comunicação social.

Moscovici (1978) refere-se à representação social como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas aos objetos sociais. Para esse autor, o sistema permite a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e elaboração das respostas e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade.

Com base nos conceitos de objetivação e ancoragem, é possível verificar que os docentes possuem, arraigada em seu imaginário, uma forte representação social do sistema de avaliação, relacionando-o a um momento específico, em que se faz uma prova, a fim de obter uma nota. Além disso, predomina uma forte tendência de colocar o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, detentor de todo o conhecimento e o aluno como aquele que não pode errar, desconsiderando, assim, o "erro construtivo" defendido por Piaget (1998) e por Hoffmann (1993, 1998).

Nesse sentido, a autora descreve uma das representações dos professores, participantes de sua pesquisa[14], acerca da avaliação "como um conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réus, em sua grande maioria, culpados" (HOFFMANN, 1998, p. 15). As relações afetivas e psicossociais do processo avaliativo seguem subjugadas a uma dimensão meramente cognitivista, a qual torna o ensino burocratizado, baseado em punições e recompensas. Essa assertiva é ratificada pelas imagens e justificativas que os professores pesquisados por Hoffmann (1998), associaram à avaliação. Dentre outros exemplos, destacam-se:

- o chicote – na ausência do erro, não se manifesta, mas na presença de erro, castiga;
- a escuridão – onde não há certeza de nada;
- o leão – assusta, causa medo e deixa os alunos indefesos;
- o bispo – julga quem merece aprovação para chegar ao céu;
- o juiz – absolve ou condena;
- Hitler – o dominador, o mandão; não ouve o povo;
- a raposa – o aluno tem que ser astuto para saber o que o professor vai avaliar.

Como foi mencionado, essa representação social da avaliação foi sendo construída, ao longo dos anos, no interior de um

[14] Jussara Hoffmann apresenta no livro "Avaliação: mito e desafio" (1998) uma vasta pesquisa realizada com professores que lecionam do ensino infantil ao ensino superior. Esta pesquisa contribuiu para ilustrar e enriquecer as breves discussões suscitadas neste artigo.

modelo tradicional de ensino, no qual ao aluno bastava memorizar e reproduzir, em uma prova, o conhecimento transmitido pelo professor. Esse modelo cria condições adversas à assimilação do paradigma da avaliação contínua.

Moscovici (1978) preconiza que é exponencial o peso dos elementos contextuais, da comunicação e da informação na construção das representações sociais. Segundo sua teoria, o sujeito do conhecimento mantém uma relação ativa e dinâmica com o objeto representado. Por isso, a representação social de avaliação predominante nos docentes não tem se modificado, uma vez que sua própria formação coloca-os em constante contato com as antigas premissas da prática avaliativa. Faz-se necessário um trabalho intenso de divulgação e esclarecimento, que tome por base os conteúdos psicossociais, afetivos e contextuais, os quais têm assegurado a manutenção das referidas representações acerca da avaliação.

Para Hoffmann (1998), isso só é possível se o professor refletir sobre sua prática. Portanto, é necessário oportunizar a tomada de consciência sobre a contradição existente entre o ato de educar e a concepção de avaliação como resultado, e como julgamento. A autora afirma ainda que é a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, por meio da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que será possível auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las em uma outra perspectiva.

Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. A valorização das respostas dos alunos pode acontecer quando suas alternativas de solução são transformadas em outras perguntas, ou são consideradas argumentos dignos e importantes para discussão. A confiança mútua entre educador e educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

Por último, chama-se a atenção para o fato de que se está diante de um cenário no qual não é mais possível ignorar que

escolas, universidades, enfim, as instituições de ensino, em geral, tornaram-se espaços diferenciados, com sujeitos complexos e diversos, que se vêem desafiados a dar respostas às novas exigências contextuais. Tais respostas estão condicionadas, necessariamente, à disponibilidade da adoção, por parte do docente, de uma nova práxis pedagógica, e, por parte do aluno, de um novo olhar sobre o processo de avaliação da sua aprendizagem. Ressalta-se, portanto, a importância de compreender-se que a avaliação deve deixar de ser um momento terminal do processo educativo. Deve transformar-se na busca pela contemplação das dificuldades do educando e na promoção de novas oportunidades de construção do conhecimento, pois, na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove a formação de indivíduos críticos e participativos, conscientes da necessidade do pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL**. Parâmetros curriculares nacionais**: Documento Introdutório / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

DE LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-44.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **O sentido da educação para os educadores**: capital simbólico e campo educacional no RN. Natal: DEPED/UFRN, 1997/98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GENTILE, Paola. Avaliação: avaliar para crescer. In: **Revista Nova Escola**. Edição Dezembro de 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JODELET. Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. O desenvolvimento mental da criança. In: **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1998, p. 13-65.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1987, p. 19-45.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente. Rio de Janeiro: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.